



**DEPARTAMENTO INTERFACULTATIVO DE
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**

Tesis Doctoral

**EFICACIA DE LAS ESTRATEGIAS PICTOFÓNICAS EN LA ENSEÑANZA DE
LA LECTURA INICIAL EN COSTA RICA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL**

Tesis doctoral presentada por:

Dña: María de los Ángeles Carpio Brenes

Dirigida por: Dr. Antonio Maldonado Rico

MADRID, Noviembre 2012

“Niña (maestra), yo me acuerdo del dibujo de la pala pero no leo la pala”

Mario, 14 años

Esta tesis es dedicada a mis primeros estudiantes de Aula Integrada, del período comprendido entre el año 1993 y 1996, porque su dificultad para aprender a leer, unido a mi inexperiencia para enseñarles a hacerlo, me inspiraron a buscar una alternativa diferente que me permitiera hacer este proceso de una manera más fácil y efectiva para los estudiantes.

Para ellos, con todo cariño, su niña Mary

María de los Ángeles Carpio Brenes

Agradecimientos

A tantas personas les debo las gracias por haberme ayudado a cumplir
D os de mis grandes sueños: el estudiar en el extranjero y especializarme en
I nvestigación, a través del doctorado de la UAM. La beca brindada por la
O AICE de la Universidad de Costa Rica y la Fundación Carolina, me permitió
S olventar mi formación académica y gastos personales en estos cuatro años.

L e agradezco a mis colegas: doña Carmen Frías, Ana Cristina
E cheverría, Viria Ureña, Irma Arguedas, Julieta Solórzano, por la confianza
D epositada en mí como profesora de la Sección de Educación Especial.

O tra persona que creyó en mi proyecto fue don Ulises Ortega Meza,
Y gracias a él, a los directores, las maestras y los estudiantes de primer
G rado del Núcleo Uno, Circuito 05, Cartago, se pudo realizar este estudio.

R isas y llantos compartí con mis compañeros del doctorado: Glendys, Omar,
A ndrea, Mónica, Karina, Edgardo, Olga, durante mis estancias en Madrid.
C umplir esta meta sin la ayuda del Dr. Antonio Maldonado Rico, era
I mposible. Él es excelente director, un modelo de profesor y una gran persona.
A Arllen, Kenneth, Hellen, y en especial a doña Flor, por cuidar a los que más
S e sacrificaron durante el doctorado, mi familia: Guillermo, Johel y Máryel.

A todos ustedes, y a mis padres en el cielo:

¡Dios los bendiga!

INDICE

Tabla de contenidos

1	Introducción.....	2
2	La lectura, un hecho social	7
2.1	La lectura como proceso de decodificación de lo escrito	7
2.1.1	<i>Desarrollo histórico de la lectura y la escritura.</i>	<i>7</i>
2.1.2	<i>Métodos de enseñanza de la lectura.....</i>	<i>15</i>
2.1.3	<i>Modelos de aprendizaje de la lectura.....</i>	<i>18</i>
2.1.4	<i>Dificultades en el aprendizaje de la lectura.</i>	<i>26</i>
2.2	Enfoque pedagógico de la lectura en Costa Rica	31
2.2.1	<i>Historia de la enseñanza de la lectura en Costa Rica.....</i>	<i>31</i>
2.2.2	<i>El Método Ecléctico en la enseñanza de la lectura en Costa Rica.</i>	<i>34</i>
2.2.3	<i>El problema en la enseñanza de la lectura en Costa Rica.</i>	<i>42</i>
2.3	Estrategias Pictofónicas: propuesta para la enseñanza de la lectura en Costa Rica.....	45
2.3.1	<i>Primera etapa: Perceptual.</i>	<i>47</i>
2.3.2	<i>Segunda etapa: Decodificación.....</i>	<i>52</i>
2.3.3	<i>Tercera etapa: Comprensión.....</i>	<i>60</i>
2.3.4	<i>Cuarta etapa: Redacción.....</i>	<i>64</i>
3	Marco Metodológico.....	70
3.1	Diseño	70
3.1.1	Hipótesis.....	70
3.2	Participantes	75
3.2.1	Centros educativos.....	77
3.2.2	<i>Estudiantes.....</i>	<i>78</i>
3.3	Procedimiento	81
3.3.1	<i>Organización.....</i>	<i>81</i>

3.3.2	<i>Diagnóstico y pretest.</i>	83
3.3.3	<i>Corto plazo y postest 1.</i>	84
3.3.4	<i>Mediano plazo y postest 2.</i>	85
3.3.5	<i>Largo plazo y postest 3.</i>	86
3.3.6	<i>Cierre.</i>	88
3.4	Instrumentos	90
3.4.1	<i>Diagnóstico Pedagógico de Lectura, Escritura y Aritmética.</i>	90
3.4.2	<i>Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura.</i>	92
3.4.3	<i>Prueba de Evaluación de Procesos Lectores.</i>	95
3.4.4	<i>Test de lectura y escritura en español.</i>	97
4	Análisis de los datos y resultados obtenidos.	102
4.1	Primer análisis: Diagnóstico (pretest)	105
4.2	Segundo análisis: Aprendizaje a corto plazo (postest 1)	107
4.2.1	<i>Reconocimiento de vocales.</i>	107
4.2.2	<i>Decodificación de sílabas a corto plazo.</i>	110
4.2.3	<i>Lectura de palabras a corto plazo</i>	120
4.3	Tercer análisis: Aprendizaje a mediano plazo (postest 2)	125
4.3.1	<i>Reconocimiento de consonantes.</i>	125
4.3.2	<i>Decodificación de sílabas a mediano plazo.</i>	127
4.3.3	<i>Lectura de palabras a mediano plazo.</i>	138
4.4	Cuarto análisis: Aprendizaje a largo plazo (postest 3)	143
4.4.1	<i>Segmentación fonética.</i>	144
4.4.2	<i>Velocidad lectora.</i>	147
4.4.3	<i>Fluidez lectora.</i>	150
4.4.4	<i>Grupo consonántico.</i>	156
4.4.5	<i>Descifrado.</i>	157

4.4.6	<i>Longitud polisílaba.</i>	159
4.4.7	<i>Calidad de lectura.</i>	160
4.4.8	<i>Errores de lectura.</i>	166
4.4.9	<i>Estudiantes reprobados.</i>	170
4.5	Quinto análisis: Cierre	184
4.5.1	<i>Grupo focal.</i>	184
4.5.2	<i>Divulgación.</i>	202
5	Discusión y conclusiones	209
5.1	Organización	211
5.2	Diagnóstico y pretest.	211
5.3	Aprendizaje a corto plazo y postest 1	212
5.4	Aprendizaje a mediano plazo y postest 2	214
5.5	Aprendizaje a largo plazo y postest 3	216
5.6	Cierre	224
5.7	Líneas de investigación	225
6	Referencias bibliográficas.	230
7	Anexos	240
	Textos correspondientes a los carteles preparatorios	240
	Datos profesionales de las docentes.	242
	Registro Silábico	243
	Registro de palabras	244
	Lectura de palabras (PEREL)	245
	Lectura de palabras (PROLEC)	247
	Segmentación fonémica (pretest)	248
	Lectura de palabras (LEE)	249
	Lectura de pseudopalabras (LEE)	250

Tablas

Tabla 1. Etapas del Método Ecléctico.....	41
Tabla 2. Etapas de las Estrategias Pictofónicas.....	67
Tabla 3. Matrícula de primer grado del Núcleo Uno: diciembre 2009.....	79
Tabla 4. Formación profesional de los docentes participantes.....	79
Tabla 5. Porcentaje de reconocimiento de vocales por escuela en el pretest	105
Tabla 6. Porcentajes de velocidad y tiempo de lectura de palabras del estudiante número 1.....	161
Tabla 7. Porcentajes de velocidad y tiempo en la lectura de pseudopalabras del estudiante número 1.....	162
Tabla 8. Porcentajes de velocidad y tiempo en la lectura de palabras del estudiante número 60.....	163
Tabla 9. Porcentajes de velocidad y tiempo en la lectura de pseudopalabras del estudiante número 60.....	163
Tabla 10. Porcentaje de calidad de lectura de palabras y pseudopalabras de los estudiantes número 1 y número 60.	164
Tabla 11. Resultados de las pruebas de Samanta (E1)	171
Tabla 12. Resultados de las pruebas de Katherine (E1)	172
Tabla 13. Resultados de las pruebas de Desiré (E1)	173
Tabla 14. Resultados de las pruebas de Ángelo (E1)	174
Tabla 15. Resultados de las pruebas de Luis (E2).....	174
Tabla 16. Resultados de las pruebas de Jimena (C1).....	176
Tabla 17. Resultados de las pruebas de Keilyn (C1)	176
Tabla 18. Resultados de las pruebas de Fabiola (C3)	177
Tabla 19. Componentes de la calificación de primer grado.....	179

Figuras

Figura 1. Representación esquemática del modelo dual básico del desarrollo ortográfico (Seymour, Aro y Erskine, 2003).....	24
Figura 2. Períodos de la investigación.	74
Figura 3. Mapa del distrito de San Nicolás, Cartago, Costa Rica.....	76
Figura 4. Fases de aplicación de las pruebas.	103
Figura 5. Reconocimiento de vocales en el postest 1.	109
Figura 6. Promedio de vocales reconocidas en el pretest y postest 1.....	110
Figura 7. Decodificación de sílabas en el postest 1.	111
Figura 8. Decodificación de sílabas a corto plazo.	113
Figura 9. Decodificación de sílabas directas en el postest 1.....	114
Figura 10. Decodificación de sílabas directas a corto plazo.....	115
Figura 11. Decodificación de sílabas inversas en el postest 1.	116
Figura 12. Decodificación de sílabas inversas a corto plazo.....	117
Figura 13. Decodificación de sílabas mixtas en el postest 1.	118
Figura 14. Decodificación de sílabas mixtas a corto plazo.....	119
Figura 15. Descifrado de palabras en el postest 1.	120
Figura 16. Descifrado de palabras a corto plazo.	121
Figura 17. Lectura de palabras en el postest 1.	122
Figura 18. Lectura de palabras a corto plazo.	123
Figura 19. Reconocimiento de consonantes en el postest 2.	126
Figura 20. Reconocimiento de consonantes a mediano plazo.	127
Figura 21. Decodificación de sílabas en el postest 2.	128
Figura 22. Decodificación de sílabas a mediano plazo.	129
Figura 23. Decodificación de sílabas directas en el postest 2.....	130
Figura 24. Decodificación de sílabas directas a mediano plazo.....	132

Figura 25. Decodificación de sílabas inversas en el postest 2.	132
Figura 26. Decodificación de sílabas inversas a mediano plazo.	133
Figura 27. Decodificación de sílabas mixtas en el postest 2.	134
Figura 28. Decodificación de sílabas mixtas a mediano plazo.	135
Figura 29. Decodificación de sílabas consonánticas en el postest 2.....	136
Figura 30. Decodificación de sílabas consonánticas a mediano plazo.....	137
Figura 31. Descifrado de palabras en el postest 2.	138
Figura 32. Descifrado de palabras a mediano plazo.	139
Figura 33. Lectura de palabras en el postest 2.	140
Figura 34. Lectura de palabras a mediano plazo.	141
Figura 35. Segmentación fonética a corto y largo plazo.....	145
Figura 36. Promedio de segmentación fonética a corto y largo plazo.	146
Figura 37. Velocidad lectora de palabras en PEREL, PROLEC y LEE.	147
Figura 38. Velocidad lectora de palabras y pseudopalabras.....	149
Figura 39. Fluidez lectora de palabras en P.E.R.E.L y L.E.E.	150
Figura 40. Lectura fluida de palabras y pseudopalabras.....	152
Figura 41. Lectura vacilante de palabras y pseudopalabras.	153
Figura 42. Lectura silabeante de palabras y pseudopalabras.	155
Figura 43. Grupo consonántico de palabras y pseudopalabras.	156
Figura 44. Descifrado de palabras y pseudopalabras.	158
Figura 45. Longitud polisílaba de palabras y pseudopalabras.	159
Figura 46. Calidad de lectura de palabras y pseudopalabras.	165
Figura 47. Errores de lectura de palabras.	166
Figura 48. Errores de lectura de pseudopalabras.	167
Figura 49. Total de errores de lectura de palabras y pseudopalabras.	169
Figura 50. Portada de la cuenta de Facebook de Estrategias Pictofónicas. ..	204

INTRODUCCIÓN

1 Introducción

Leer es una práctica social porque el código alfabético es una creación cultural, por tanto, el propósito fundamental de la enseñanza de la lectura *“es el fomento de la capacidad de traducir o descifrar los símbolos escritos al lenguaje oral que el niño ya posee”* (De Klerk y Simons, 1989, p.20).

Esta *“traducción”* de signos conlleva un proceso complejo, ya que implica el estímulo de múltiples elementos psicológicos como el almacenamiento de símbolos gráficos, la decodificación, la conciencia fonológica, el acceso al léxico, la activación semántica, la clasificación de ideas, la estructuración de conceptos, entre otros. Esta complejidad ha sido reconocida como tal desde las primeras reflexiones teóricas sobre su enseñanza, dada la centralidad de su aprendizaje en la escolarización. Históricamente podríamos decir que hay escuela, antes que nada, para enseñar a leer. Así lo declaró Charles Pinot Declos (1704-1772), *“el que sabe leer sabe ya la más difícil de las artes”*.

En el caso de la enseñanza de la lectura del castellano, su código ortográfico es alfabético, lo que quiere decir que cada grafema, letra o secuencia de letras, representa un fonema, un sonido específico de este idioma. El conocimiento de las relaciones entre cada letra con su sonido es la base del mecanismo de recodificación fonológica, necesario para la identificación de palabras nuevas o poco familiares. Por lo tanto, la adquisición del código alfabético resulta fundamental para el lector principiante ya que le da la clave para realizar una lectura autónoma al permitirle identificar palabras nuevas usando como mecanismo para la decodificación, las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF).

Pareciera lógico pensar que si la clave del aprendizaje de la lectura está en el mecanismo de obtener el significado de una palabra escrita mediante la recodificación de los signos gráficos en una representación sonora, todos los sistemas de enseñanza de la lectura del castellano debieran fundamentarse en este principio, pero resulta que no es así. Existen sistemas educativos en donde le restan importancia al desarrollo de la conciencia fonológica y a las RCGF en la adquisición de la lectura inicial, como es el caso de Costa Rica.

El mismo Ministro de Educación del país, Leonardo Garnier, ha destacado este problema al afirmar, en medios de comunicación, que *“Pasamos muy rápido de un preescolar en que se desarrollan muchas destrezas del niño pero no está claro el trabajo fonológico. Hay docentes que sí lo hacen, pero falta poner más atención en esa conciencia fonológica, lo mismo que en primer grado”* (Villegas, 2011, p.1). Él señala que es necesario identificar las razones por las que no se está enseñando bien a leer y escribir, para que se propongan pasos para transformar la enseñanza del Español desde preescolar hasta tercer grado de primaria.

Es aquí donde salta la importancia de esta investigación, cuyo objetivo fue contrastar experimentalmente, a corto, mediano y largo plazo, la eficacia en la enseñanza de la lectura de las Estrategias Pictofónicas frente al Método Ecléctico vigente en Costa Rica, mediante un estudio longitudinal. Esta propuesta metodológica sugiere un conjunto de estrategias basadas en teorías psicolingüísticas recientes y diseñadas según los modelos de aprendizaje actuales, que promueven la enseñanza directa de las letras y sus sonidos, mediante el desarrollo, precisamente, de la conciencia fonológica y las RCGF.

Este trabajo presenta los resultados de la aplicación, durante 18 meses consecutivos, de las Estrategias Pictofónicas en la enseñanza de la lectura inicial en estudiantes de primer grado del Núcleo Uno, Circuito 05 de la Región Educativa de Cartago, Costa Rica. Los datos incluyen las comparaciones en el desempeño del reconocimiento de letras, segmentación fonética, decodificación de sílabas, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, además de la exploración de una serie de variables relacionadas con la *“lectura experta”*.

El tema es relevante, porque la validación de este conjunto de estrategias en la población estudiantil permitirá proponerlo a docentes costarricenses como una alternativa para la enseñanza de la lectura desde el nivel de preescolar, convirtiéndose así en una de las posibles opciones que el Ministerio de Educación Pública está buscando para nuestro sistema escolar.

Este documento se divide en cuatro partes: el primero muestra el marco teórico en el que se circunscriben las Estrategias Pictofónicas, el segundo

detalla el trabajo empírico realizado para comprobar la efectividad del método, el tercero presenta el análisis de los datos y resultados obtenidos; y el último se enfoca en la discusión y las conclusiones del estudio.

El primer capítulo, correspondiente al marco teórico, desarrolla tres ejes temáticos. El primero de ellos es la lectura como proceso de decodificación de lo escrito, donde se hace un recorrido histórico de la lectura y la escritura, se describen los diferentes métodos de enseñanza de la lectura, los modelos que explican el aprendizaje de ésta y las dificultades que pueden enfrentar los estudiantes en el proceso de adquisición de las RCGF. El segundo tema se refiere al enfoque pedagógico de la lectura en Costa Rica, que incluye la historia de su enseñanza en este país, la descripción del Método Ecléctico como procedimiento oficial de enseñanza de la lectura en el sistema educativo costarricense; y la problemática actual que se ha generado a raíz de la tendencia global silábica que ha caracterizado el aprendizaje de la lectura en Costa Rica. Como tercer tema se describen las Estrategias Pictofónicas, las cuatro etapas que lo conforman -perceptual, decodificación, comprensión y redacción- así como las fases en que se estimula las destrezas iniciales perceptuales (lectura fotográfica, conciencia fonológica, vocales e iniciación a la escritura) y el proceso de decodificación (conciencia fonética, fusión silábica, y lectura de palabras).

El segundo capítulo inicia con el diseño del estudio y las hipótesis planteadas para el desarrollo de la misma. Se detalla la metodología aplicada en la investigación, en aspectos relacionados con los participantes; el procedimiento seguido en seis fases del estudio –organización, diagnóstico, corto plazo, mediano plazo, largo plazo y cierre-; y la descripción de los cuatro instrumentos utilizados en la investigación.

En el tercer capítulo se hace una presentación detallada de los datos y el análisis de los mismos, siguiendo la estructura planteada en el procedimiento. Es decir, que los resultados se exponen en cinco apartados correspondientes al diagnóstico; el aprendizaje a corto plazo de vocales, sílabas y palabras; a mediano plazo de consonantes, sílabas y palabras; a largo plazo de todas las sílabas, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras; y el cierre, donde se analizan los datos registrados en los dos grupos focales, así como el resultado

del proceso de divulgación de las Estrategias Pictofónicas después de la presentación del DEA (Diploma de Estudios Avanzados) en marzo del 2011.

Finalmente, en el capítulo cuatro se expone la discusión y las conclusiones más relevantes que esta investigación, en sus dos años de seguimiento, ha generado en cada una de las fases en que se dividió el estudio: organización, diagnóstico, corto plazo, mediano plazo, largo plazo y cierre. Se incluye además las líneas de investigación que se sugieren para dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes que fueron instruidos con las Estrategias Pictofónicas en el aprendizaje de la lectura, especialmente porque este método propicia un aprendizaje en el que los estudiantes logran ir *“knowing-without-knowing-that-you-know”* (Richgels, 2002, p.144), es decir, *“sabiendo sin saber que ellos saben”*.

CAPÍTULO I

2 La lectura, un hecho social

2.1 La lectura como proceso de decodificación de lo escrito

La forma dominante de comunicación en el ser humano es el habla. Sin embargo, conforme las personas se fueron organizando en sociedades probablemente surgió la necesidad de comunicarse por otros medios que le permitieran recordar aquella información que, si dependía sólo de la memoria auditiva, podía quedar en el olvido con el pasar del tiempo.

Surgió la escritura con la intención de comunicar, es decir, de *“hacer saber a alguien algo”* (Real Academia de la Lengua Española, 2009), de transmitir a otros el mensaje sin usar el habla, sino mediante un código diferente - ideográfico o alfabético- que permitiría conservar datos de las culturas a través de los años. Paralelamente nació la lectura, como el medio para decodificar esa información que fue guardada en forma escrita para su preservación.

Cada sistema de escritura y de lectura ha sido transmitido como un “hecho social”, es decir, traspasado a cada uno de sus ciudadanos de generación en generación, y surgió de un acontecimiento histórico concreto que resulta interesante conocer como preámbulo de esta investigación.

2.1.1 Desarrollo histórico de la lectura y la escritura.

La escritura es el medio con el que cada sociedad almacena la información que necesita para su funcionamiento y supervivencia, por lo que, según Gaur (1990), no hay escrituras primitivas, precursores de la escritura, ni escrituras de transición propiamente dichas, sino sociedades en un nivel determinado de desarrollo económico y social que utilizan formas convencionales de almacenamiento de la información.

Las formas de escritura que las diferentes sociedades han ideado pertenecen, básicamente, a uno de dos grupos: escrituras ideográficas y escrituras alfabéticas. La primera es natural y sencilla, transmite directamente ideas y pensamientos entre el escritor y el lector sin que medie el lenguaje. La segunda es innatural y más compleja, la idea tiene que ser traducida primero a los sonidos de una palabra u oración determinadas en un lenguaje concreto y

luego hay que hacer visibles estos sonidos en forma de signos grabados o dibujados sobre la superficie de un objeto determinado, signos convencionales que no guardan relación con el contenido del pensamiento original.

Los chinos y los japoneses son los que desarrollaron y han mantenido hasta la actualidad un sistema de escritura ideográfico.

Los caracteres de la escritura china se dividen en cinco, según el principio de su composición. El primero es pictográfico, consta de signos basados en dibujos representativos. El segundo grupo se llama “*sencillo representativo*” constituido por otros medios visuales lógicos, como por ejemplo los números, donde una línea horizontal, dos líneas horizontales, y tres líneas horizontales representan los números 1, 2 y 3. El tercero es el “*compuesto representativo*”, formado por ideas, donde caracteres combinados expresan un concepto, como en el caso del símbolo que representa el sol al lado del símbolo de la luna, significa “*brillante*”. El cuarto grupo, los “*homófonos*”, lo forman los símbolos que se pronuncian de la misma manera que otros caracteres pero tienen distinto significado, como sucede con el carácter de “*elefante*” que también se usa para dar el sentido de “*imagen*” porque ambas palabras se pronuncian *xiàng*. Y el último grupo llamado “*semántico-fonético*”, se basa en la combinación de un carácter que indica el significado junto con otro que indica su pronunciación, como por ejemplo el carácter de persona del sexo femenino se combina con el carácter pronunciado *mā*, creándose un carácter nuevo que significa “*madre*” (Robinson, 1996).

En 1958, con la idea de crear una nueva cultura social en la que participen las masas, el gobierno chino introdujo una escritura china romanizada conocida por el nombre de pinyin (“*ortografía fonética*”) como sistema oficial de escribir sonidos chinos y de transcribir los caracteres. El pinyin se adoptó, entre otras cosas, para la transcripción de nombres chinos para extranjeros. En la actualidad se habla de una política de “*digrafía*”, es decir, del uso simultáneo de dos sistemas de escritura: el pinyin y los caracteres, de modo que se puede usar uno y otro de acuerdo a las necesidades de quien escribe.

En el caso de los japoneses, ellos basaron su sistema de escritura en los caracteres chinos, cambiando su pronunciación china de forma apropiada a los

sonidos del idioma japonés. Este sistema recibió el nombre de “*kanji*” que es su forma de pronunciar la palabra china mandarín “*hanzi*” (caracteres chinos). Con el tiempo, los japoneses inventaron un juego de símbolos fonéticos conocidos como “*kana*”, cuyo objetivo es aclarar la pronunciación de los *kanji* utilizados para escribir en japonés y transcribir de palabras indígenas.

De éste surgieron dos silabarios, que son los utilizados en la actualidad, “*hiragana*” (*kana* fácil) y “*katakana*” (*kana* suplementario), cada uno formado por 46 signos con una técnica de combinación de símbolos para representar sílabas complejas. El *hiragana* se usaba en la escritura cotidiana, y el *katakana* para obras más serias y oficiales. En la actualidad, el *hiragana* es la escritura más usada, mientras que el *katakana* suele usarse para la escritura de palabras y nombres extranjeros.

Pasando al otro sistema de escritura, el alfabético, las primeras inscripciones de carácter alfabético descubiertas hasta ahora se remontan a la tradición griega del siglo VIII a.C, por lo que muchos estudiosos consideran éste como el primer alfabeto, a pesar de que aceptan que los griegos tomaron de los fenicios el sistema de escritura conformado por 22 consonantes, y les añadieron dos signos más, debido a que la ausencia de las vocales en este sistema les resultaba inadecuado para escribir poesía épica (Robinson, 1996).

Este alfabeto, término tomado del nombre de las dos primeras letras *alpha* y *beta*, documentado a partir del siglo III a.C., se difundió por la costa oriental del mediterráneo, por todo occidente, a partir de Grecia, hasta la Europa moderna; y también por Oriente: a partir del arameo, hasta la India moderna. Por medio de las comunidades de la Iglesia Católica Romana, y más tarde, con la expansión colonial de Occidente, el alfabeto romano, que se diferencia del griego principalmente por las líneas curvas en sustitución de los trazos angulosos, se extendió hasta las tierras de América, Asia y África.

Hoy en día, la mayor parte de los pueblos del mundo usan este sistema de escritura para representar los sonidos de sus lenguas, de manera que con un número determinado de símbolos (como el llamado *rotokas* usado en las islas Salomón que tiene 11 letras; y el *jmer*, utilizado en Camboya, que se compone de 74 letras), y conociendo sus correspondencias sonoras, se pueden generar

infinidad de palabras, dependiendo del grado de transparencia del sistema (Defior, 2006).

Cavallo y Chartier (1998) destacan la estrecha relación que ha habido entre la escritura, que es la que permite plasmar el pensamiento del autor en el *texto*, y la lectura, que es el mecanismo por el cual el *lector* se apropia de la idea escrita, particularmente en las sociedades que utilizan el sistema alfabético, como se podrá ver en el recorrido histórico que hacen estos autores.

En la Época Antigua (siglo V a.C. al II d.C.), la escritura tenía como objetivo guardar la información, por lo que los textos se escribían en rollos de pieles de animales o en papiro, para poderlos conservar. La lectura era exclusiva de los eruditos y la modalidad que se practicaba era la de alta voz, para hacer comprensible al lector el sentido de una *scriptio continua* (palabras escritas una tras otra, sin espacios en blanco ni puntuación) inapreciable sin el sonido de la voz. En la Grecia clásica se practicaban diversas formas de lectura, relacionadas con la diversidad de competencias y de funciones. Verbos como *nemein*, *ananemein* y *epinemein*, indican leer en el sentido de “distribuir” el contenido de la escritura, lo que implicaba una lectura vocal; *anagnoskein* focaliza el acto de leer como momento de “reconocer”, “descifrar” las letras y sus secuencias en sílabas, palabras y frases.

En la época Helenística (322 a.C. hasta 31 a.C.) permanecieron ciertas formas de oralidad, y el libro pasó a desempeñar un papel fundamental, pues la literatura de la época dependía toda en delante de la composición, circulación y conservación de las obras. Se definió una estructuración más precisa en *volúmina*/rollos; se estableció una medida estándar del *volumen* dentro de determinados extremos de altura y longitud; se definieron una *mise en colonne* de la escritura, sistemas de titulación y una serie de dispositivos (signos de *paragraphos*, guiones) para dividir los textos en partes y secciones. Pero, aunque los libros estaban técnicamente predispuestos a la lectura, se conservaban en las bibliotecas como manifestaciones de grandeza de las dinastías en el poder; se convirtieron en campo e instrumento de trabajo para una indagación de eruditos y hombres de letras, como búsqueda interior, reflejo de las demás actitudes culturales y corrientes de pensamiento de esta civilización.

En el año 31 a.C. Roma se apoderó de Grecia y el oriente griego. Sus libros se convirtieron en botines para las bibliotecas privadas romanas que se limitaban a los anales compilados por la casta sacerdotal y los testimonios documentales de archivo de la clase gentilicia. De su tradición literaria tomaron los modos de estructuración física del *volumen* literario y determinadas prácticas de lectura. En el siglo II a.C. surgió una creciente demanda de libros y de lectura, lo que provocó tres situaciones: la creación de bibliotecas públicas y el incremento de las privadas; el surgimiento de nuevos textos para franjas de lectores también nuevos, entre ellos los cristianos; y la producción y distribución de un tipo diferente de libro llamado el *códice* o libro “con páginas”, que logró su éxito por el menor coste, facilidad de distribución, lectura más libre de movimientos, y a literaturas de referencia y de concentración intelectual.

La manera cómo enseñaban a leer los romanos fue heredado de los griegos, quienes recurrían al alquiler de 24 esclavos que representaban los nombres de cada letra del alfabeto y se movían formando palabras, dirigidos por otro esclavo al que llamaban el pedagogo. (Crowder, 1985). En el *Espectáculo del alfabeto* (en griego *Grammatiké theoría*) del poeta Atenience Callias que data de la segunda mitad del siglo V a.C, se muestra un coro de 24 mujeres que personifican el alfabeto jónico, presentado en el prólogo de la manera siguiente: “Alfa, bêta, gamma, delta, ei, dsêta, êta, zêta, iota, kappa, lambda, mü, nü, xei, u, pei, rho, sigma, tau, ü, phei asiste, igual que chei, a psei- y hasta la”. Luego el coro poniéndose de dos en dos, simula un ejercicio de escuela elemental “Beta alfa: ba; beta ei: bé; beta êta: bé; beta iota: bi; beta u: bu; beta ô: bô”; y luego en la antiestrofa: “Gamma alfa: ga; gamma ei: guê” y así sucesivamente lo cual supone en total 17 estrofas, cantadas en una sola y única melodía.

Los niños de la clase alta aprendían sobre todo las figuras y los nombres de las letras en riguroso orden alfabético, en ocasiones con ayuda de figuras de marfil u otros objetos similares. Escribían siguiendo el surco de las letras que el maestro había grabado en una tabla de madera, que después ellos mismos debían grabar con letras; las fases posteriores estaban constituidas por el trazado de sílabas, de palabras enteras y por último, frases. Los manuscritos se copiaban sin separación de palabras ni indicación de pausas dentro de los párrafos (*scriptio continua*).

El aprendizaje de la lectura, separado del de la escritura, se producía en un segundo momento. Los ejercicios iniciales de lectura tenía como base en primer lugar el conocimiento de las letras, después de sus asociaciones silábicas y de palabras completas; el adiestramiento continuaba con una lectura realizada lentamente durante largo tiempo, hasta que no se llegaba poco a poco a una *emendata velocitas*, es decir, un considerable grado de rapidez sin incurrir en errores. El aprendizaje se hacía en voz alta, y mientras la voz pronunciaba las palabras ya leídas, los ojos debían mirar las palabras siguientes, hecho que Quintiliano, que es la fuente de estos datos, consideró una operación difícilísima, pues requería “un desdoblamiento de la atención”.

Durante la Edad Media (siglo V d.C. al XV d.C.), hubo grandes cambios en la cultura grecorromana. Surgió la lectura silenciosa o murmurada porque los libros se leían sobre todo para conocimiento de Dios y para la salvación del alma, por lo cual habían de ser entendidos, pensados, y hasta memorizados. Esta lectura requirió la separación de las palabras, el uso de convenciones gráficas, *litterae notabiliores*, signos distintivos que guiaban la vista entre las particiones del texto, como una práctica diversa de la puntuación que sirviera para facilitar el entendimiento de lo escrito. Se mantuvo la lectura en alta voz sólo en los espacios cerrados de las iglesias, los claustros y las escuelas religiosas, y algunas veces en las cortes señoriales, donde se limitaba esta lectura solamente a las Sagradas Escrituras y a textos de edición espiritual.

Durante el Renacimiento (siglo XV a siglo XVI), la escritura se transformó en una suma de compendios con el fin de hacer más rápida la lectura: el espacio de la página se dividió en dos columnas estrechas, de modo que cada renglón entraba en un campo visual más fácil de captar; el texto se fraccionó en secuencias con el fin de facilitar la consulta y la comprensión. El texto pasó a un sistema de técnicas auxiliares de lectura y consulta del libro, entre ellos: los signos de párrafo, titulación de los capítulos, subdivisión orgánica y correlativa entre texto y comentario, sumarios, concordancia de términos, más índices y tablas analíticas ordenadas alfabéticamente. Los libros dejaron de ser acumulación patrimonial y pasaron a ser para lectura, nació el catálogo como instrumento para señalar la colocación de los libros en la biblioteca, y el *memoriale*, una ficha en la que quedaban registrados los libros en préstamo.

La escritura y la lectura se convirtieron en mutuamente funcionales, se escribía con miras a la lectura, y se leía para escribir, para la *compilatio*, que era el método peculiar de la composición de obras de la escolástica. La lectura estaba encaminada primero al entendimiento de la letra escrita (*littera*), luego se pasaba al significado (*sensus*) del texto, para alcanzar después la sentencia (*sententia*), entendida como doctrina en toda su profundidad. Se buscaba no el amontonamiento de volúmenes de libros, sino el acumular los libros en el cerebro, por lo que revolucionó la lectura silenciosa, “intensiva”, de un *corpus* limitado y cerrado de libros, leídos, releídos, memorizados, recitados, aprendidos de memoria y transmitidos de generación en generación.

En esta época se seguía usando la *lectio* que era el proceso por el cual el lector tenía que descifrar el texto (*discretio*) identificando sus elementos –letras, sílabas, palabras y oraciones –para poder leerlo en voz alta (*pronuntatio*) de acuerdo con la acentuación que exigía el sentido. Los maestros y escritores cristianos tomaron como estímulo para la lectura la salvación del alma, por lo que el libro de lectura elemental, y el catón de los niños, pasó a ser el salterio (cuyo conocimiento sirvió durante siglos para comprobar si alguien sabía leer y escribir). Para aquellos que aprendían mejor de los ejemplos que de los preceptos había vidas de santo que caracterizaban los ideales cristianos. Para otros, un nuevo programa de textos conducía a los *libros católicos* –el estudio de la divinidad-, que ayudaban al lector a formular la correcta interpretación de la palabra de Dios como alimento para su propia alma.

En la Edad Moderna (siglo XV d.C. a siglo XX), el libro no se vio transformado en sus estructuras esenciales: formato, género del texto, el momento y el modo de lectura; pero los modos de reproducción de los textos y de elaboración del libro cambiaron. Con la prensa de imprimir, la copia manuscrita dejó de ser el único recurso disponible para asegurarse la multiplicación y circulación de los textos, debido a que rebajaba de manera considerable los costes de elaboración del libro, al dividirse para fijar el precio por la totalidad de ejemplares de una tirada, y debido a que acortaba los tiempos de fabricación. Cada lector podía tener acceso a mayor número de libros; cada libro podía llegar a un número mayor de lectores.

Esta transformación técnica propició tres cambios, o “revoluciones” como las denominan Cavallo y Chartier (1998), que ya se venían asomando desde la época anterior.

El primero de ellos, el paso de la lectura oralizada a la lectura silenciosa. La lectura silenciosa instauró un comercio con lo escrito que podía ser más libre, más secreto, más interior. Permitió una lectura rápida y hábil que no fue derrotada ni por las complejidades de organización de la página ni por las relaciones múltiples establecidas entre los discursos y las glosas, las citas y los comentarios, los textos y los índices. Autorizaba utilizaciones diferenciadas del mismo libro, leído en alta voz, para los demás o con los demás, cuando la sociabilidad o el ritual lo exigían, y leído en silencio, para uno mismo, en el retiro de un espacio en el hogar, biblioteca u otro.

El segundo, el cambio de la lectura “intensiva” a la lectura “extensiva”. El lector “intensivo” se enfrentaba a un *corpus* limitado y cerrado de libros, leídos y releídos, memorizados y recitados, escuchados y aprendidos de memoria, transmitidos de generación en generación, especialmente los textos religiosos, y en primer lugar, la Biblia. El lector “extensivo” consumía numerosos, diversos y efímeros escritos; los leía con rapidez y avidez; con una lectura libre, desenvuelta e irreverente; sometía a un examen crítico todo lo que leía.

Y, por último, el tercero consiste en la representación electrónica de lo escrito. Leer en una pantalla no es lo mismo que leer en un libro, porque se modifica la noción de contexto, al sustituirse la contigüidad física entre unos textos presente en un libro, una revista, o un periódico, por su posición y distribución en unas arquitecturas lógicas, las que gobiernan las bases de datos, los ficheros electrónicos, los repertorios y las palabras clave que posibilitan el acceso a la información. También se redefine la “materialidad” de las obras al romper el vínculo físico que existía entre el objeto impreso y el texto o los textos que contenía, proporcionando al lector, y no ya al autor o al editor, el dominio sobre el desglose o la presentación del texto que ofrece en la pantalla.

Estas tres “revoluciones” transformaron las prácticas de la lectura, lo que provocó el interés y la necesidad, sobre todo a partir del siglo XVII, de una

búsqueda de métodos que no sólo garantizaran el acceso a la lectura de un público lector que ahora incluía mujeres, niños y obreros (Viñao, 2009), sino que facilitaran el proceso de aprendizaje de la lectura, que con grandes variaciones y novedades, continúan siendo utilizados y debatidos en la actualidad (Lebrero, 1992).

2.1.2 Métodos de enseñanza de la lectura.

Desde el momento en que el aprendizaje de la lectura necesitó instrucción, aparecieron una serie de métodos didácticos empleados para su enseñanza. Sin embargo, todos se pueden clasificar en dos categorías: los sintéticos o ascendentes, que comienzan por las unidades subléxicas -letras o sílabas- para terminar en la palabra; y los analíticos o descendentes, que comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras.

Los *métodos sintéticos* incluyen tres: alfabético, fonético y silábico; descritos por Bolaños, Cambronero y Venegas (2006) de la siguiente manera:

El método alfabético o método del deletreo fue el utilizado en los primeros días de Grecia y Roma hasta el fin de la Edad Media. Los estudiantes aprendían primero y por orden alfabético el nombre de las letras, mayúsculas y minúsculas; luego deletreaban y pronunciaban combinaciones de dos letras hasta que las aprendían bien y en seguida combinaciones de tres, cuatro y más letras, formando unidades silábicas o palabras; y finalmente combinaban las sílabas y palabras para formar frases y oraciones breves. Sólo después de numerosos ejercicios de repetición, el estudiante comenzaba verdaderamente a leer, y aun entonces se daba mayor importancia al reconocimiento de palabras nuevas que a la comprensión del sentido del texto. La principal objeción al método es que el sonido del nombre de las letras no siempre indica la pronunciación de la palabra.

El método fónico fue propuesto en 1700 por la escuela francesa de lingüística de Port Royal, enmarcada en la corriente teológica del jansenismo francés, cuyo nombre proviene del teólogo y obispo católico Cornelio Jansen (1585-1638) –y más tarde considerado hereje- para quien la enseñanza de la lectura debía partir del conocimiento del sonido o asociado a cada letra o grafema individual, en vez de su nombre convencional. En la primera etapa del

método, se enseñaban la forma y el sonido de las letras, empezando por las vocales, luego el estudiante repetía el sonido varias veces a fin de establecer la asociación entre la letra y su forma. Después se enseñaban las consonantes, según cierto orden establecido y sus sonidos se combinaban con cada una de las vocales. Se practicaba el reconocimiento y pronunciación de series silábicas, y enseguida, combinaciones de dos, tres, cuatro y más letras. Por último, las sílabas se combinaban en palabras y éstas en frases y oraciones. Una de las objeciones al método es que el sonido de las consonantes puede darse con exactitud sólo en combinación con las vocales, ya que en forma aislada, puede provocar confusión.

El método silábico es una derivación del método fonético que fue difundido en el siglo XVIII por Federico Gedike y Samiel Heinicke. Las unidades claves empleadas en la enseñanza de la lectura son las sílabas. Cuando se utiliza en relación con los idiomas alfabéticos antes de presentar las sílabas, suelen enseñarse, con ayuda de palabras y cuadros, la forma y el sonido de algunas o de la totalidad de las vocales, las que se pronuncian primero como parte de una palabra o sílaba, y más tarde en forma aislada. Si se utilizan cartillas preparadas conforme a métodos mecánicos las sílabas se aprenden mediante repetidos ejercicios de reconocimiento y pronunciación. Otros tipos de cartillas de mejor calidad contienen cuadros que permiten establecer asociaciones significativas. Una vez pasada la primera lección, pueden hacerse ejercicios sobre la composición de frases, con palabras y sílabas ya enseñadas. Tales ejercicios ayudan a los estudiantes a descifrar las frases, o bien, la enseñanza de palabras puede continuar durante algún tiempo antes de enseñarles a leer frases. La principal crítica es que recarga demasiado la memoria del estudiante en las primeras etapas.

Los *métodos analíticos*, son más recientes que los sintéticos, se remontan al año 1657 con la propuesta del método de palabra completa del reformista Jan Amós Comensky. –Comenius-, padre de la pedagogía, “maestro de las naciones”, e introductor de las ilustraciones en los libros para aprendizaje gracias al uso de grabados en la imprenta. En esa fecha publicó *Orbis Pictus*, el primer libro para enseñar a leer, donde se mostraba, en un diseño arcaico, una estrategia moderna de enseñanza directa de palabras asociándolas con su significado, por medio de un dibujo que hacía referencia a los objetos

nombrados, sin intervención de ningún principio alfabético, es decir del recurso al nombre de las grafías (Viñao, 2009).

Sin embargo, fue Ovidio Decroly quien a principios del siglo XX, quien dio el impulso definitivo a los métodos analíticos con la propuesta del método global, que se basa en el sincretismo o percepción sincrética global, mediante las cuales se percibirían las cosas u objetos en su totalidad sin poder diferenciar las partes constitutivas de ese todo. El estudiante aprende a leer desde el principio las frases y palabras que surgen espontáneamente a través de las conversaciones escolares en torno a temas de interés, para posteriormente conocer y distinguir los elementos más simples que las componen, las sílabas y las letras. La metodología incluye sucesivas descomposiciones analíticas que va efectuando de dichas estructuras complejas: percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma; lectura de la palabra; descomposición de la palabra en sílabas; descomposición de la palabra generadora; recomposición de la palabra generadora; combinación de las sílabas ya conocidas para formar nuevas palabras; agrupación de las palabras en frases y oraciones. Sus detractores comentan que la lectura se hace muy lenta, que son causa de muchos problemas de aprendizaje y que es fácil no percatarse de los pequeños detalles de las letras.

Cuetos (2008) señala que entre los métodos sintéticos y los analíticos se encuentran los *métodos mixtos*, que se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí. Se destaca aquí el método ecléctico, que parte de la idea de que la enseñanza debe ir combinando los métodos de acuerdo con el desarrollo del estudiante, pues cada uno de ellos tiene sus propias características y necesidades muy particulares, por lo que es imprescindible utilizar diferentes procedimientos analíticos y sintéticos para enseñarles a leer y escribir. Bolaños, Cambronero y Venegas (2006), aclaran que en la actualidad existen numerosos procedimientos eclécticos; sin embargo, los que tienen especial significación combinan en un solo programa de enseñanza los métodos que estimulan una actitud reflexiva ante la lectura y una clara comprensión del significado de lo que se lee, y los métodos que capacitan al estudiante para el reconocimiento

de las palabras. Su principal crítica es que resulta complejo para aplicarlo en clases muy numerosas.

Con el fin, precisamente, de mejorar estas prácticas pedagógicas que surgieron en diferentes momentos y con enfoques diversos sobre cómo se enseña a leer, las investigaciones en psicología que se habían ocupado durante décadas del aprendizaje basado en la conducta observada, se enfocaron a partir de 1950, en el análisis de los procesos de la mente, especialmente los relacionados a cómo se aprende a leer.

Mayer (2002) comenta que, a pesar de que en los comienzos de la psicología educativa Huey (1908), en su influyente libro *Psychology and Pedagogy of Reading, with a Review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in Reading*, resumió la importancia de los procesos de decodificación y comprensión lectora, no fue hasta los años 60 cuando nacieron los estudios sobre el aprendizaje de la lectura, que incluyen los procesos cognitivos básicos de almacenamiento de palabras, reconocimiento de fonemas, decodificación de palabras, acceso al significado de las palabras e integración de frases, cuyas explicaciones o modelos se han basado particularmente en el inglés.

2.1.3 Modelos de aprendizaje de la lectura.

En la actualidad existen dos tendencias sobre el aprendizaje de la lectura. Por una parte, hay una tendencia que viene a señalar que los estudiantes aprenden a leer de la misma manera que aprendieron a hablar, es decir, en forma natural, por lo que no necesitan una enseñanza explícita del código. Por otra parte, desde la otra tendencia se intenta poner de manifiesto el criterio de que leer no es un proceso natural, porque el código alfabético es una creación cultural, por lo que el cerebro humano no cuenta con la base biológica que le permita adquirir la lectura como sí sucede con el lenguaje oral.

Los primeros modelos cognitivos que buscaban explicar el reconocimiento de palabras en la lectura inicial, plantearon que, ante el estímulo visual que es la palabra escrita, el niño debe realizar una categorización de los componentes de la palabra mediante dos rutas independientes, la ruta léxica o la ruta fonológica, términos utilizados inicialmente por Coltheart en 1978.

La lectura a través de la ruta léxica consiste en mirar la palabra, reconocer su configuración visual a partir de sus elementos gráficos o pictóricos más sobresalientes y, acceder a su representación en el léxico mental, que contiene el conocimiento sobre el deletreo y la pronunciación del encadenamiento de los grafemas que forman las palabras. Leer en la ruta no léxica, involucra el uso de reglas de segmentación ortográfica hasta la segmentación fonológica, la recuperación o construcción del sonido y, después, el acceso al significado, cuando se trata de palabras conocidas.

Según Coltheart (2007), la vía léxica, directa o visual, implica un conocimiento inmediato de palabras conocidas, es decir, que ya han sido procesadas anteriormente y que están guardadas en el léxico mental, y la vía fonológica, indirecta o subléxica, es el mecanismo que convierte las palabras desconocidas o las pseudopalabras en sonidos, y las secuencias de sonidos en palabras, mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Pero, ¿cuál de las dos rutas se activa primero al acceder al significado de las palabras?

Como respuesta, surgen dos tendencias (Cuadrado, 2008). Por una parte, los que afirman que la ruta fonológica es predominante al inicio del aprendizaje de la lectura, pero una vez que se ha adquirido un dominio gradual del acceso indirecto, se reemplaza por una lectura más rápida gracias a la ruta visual (LaBerge and Samuels, 1974); y quienes postulan que el acceso al significado de las palabras se realiza primero mediante la ruta visual, puesto que la representación semántica se obtiene a través de la representación ortográfica del léxico interno y la asociación grafema-fonema es posterior; es decir, que surge a partir de la enseñanza explícita de la lectura (Smith, 1971).

Sin embargo, con el tiempo, esta discusión sobre el funcionamiento independiente de las vías ha ido dando paso a una concepción del aprendizaje de la lectura que intenta explicar cómo ambas vías se usan y se desarrollan simultáneamente.

Recogiendo la amplia tradición de trabajos sobre aprendizaje de la lectura (Snowling y Frith, 1981; Liberman, 1973; Bryant y Bradley, 1983; Jiménez y Artiles, 1989; Maldonado, Sebastián y Soto, 1992; Sebastián y Maldonado,

1998; entre muchos otros), Alegría, Carrillo y Sánchez (2005) afirman que identificar una palabra consiste en establecer una conexión entre el léxico ortográfico, que es la identificación directa de esa palabra como parte del repertorio de palabras previamente memorizadas; y el ensamblaje fonológico, que es un reconocimiento indirecto porque implica la traducción de los elementos ortográficos de la palabra a la forma fonológica correspondiente.

Otra defensora de esta idea es Sans (2008) quien sostiene que en el proceso lector, el estudiante requiere tanto la ruta fonológica para realizar la decodificación de las palabras mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, como la ruta léxica, para identificar la representación gráfica cuando se trata de una palabra conocida. Huerta y Matamala (1995) señalan que, mediante el sistema de correspondencia grafema-fonema, se analizan los grafemas asignándoles su fonema correspondiente y se llega, unas veces a la comprensión de la palabra y posteriormente a su pronunciación, otras veces, a una lectura sin comprensión de la palabra, como en el caso de la lectura de palabras desconocidas o pseudopalabra.

Otras teorías alternativas para explicar esta relación entre ambas rutas en el proceso de reconocimiento de palabras son la Hipótesis Visual-Fonológica (Ehri, 2006) y el modelo de lectura por Analogías (Goswami y Bryant, 2004).

Según Ehri (1995, 2006), las explicaciones basadas en el aprendizaje previo de las configuraciones visuales de las palabras para reconocerlas a través de la ruta léxica es insuficiente, porque recordar la forma ortográfica de cada palabra nueva que se adquiere de forma arbitraria plantea grandes exigencias en la memoria. En su opinión, es más plausible la hipótesis de que una vez que el niño ha tenido conocimiento de las conexiones entre grafemas y fonemas, utilizará estas claves para acceder a la representación ortográfica de la palabra almacenada en su memoria. Este modelo incluye un elemento fonológico a la ruta visual, describiendo un recorrido Visual-Fonológico, que se da con base en el conocimiento de la correspondencia letra-sonido y la información ortográfica; que por medio de conexiones específicas inmediatas entre la forma visual de la palabra impresa (ortografía) y su pronunciación almacenados en la memoria (representación fonológica), provocan, en esencia,

que el lector "vea" la pronunciación de la palabra, lo cual crea vínculos directos entre la ortografía y su significado.

Por su parte, el modelo de Analogías de Goswami y Bryant (2004), plantea que el reconocimiento de la palabra se produce mediante un proceso basado en las analogías, al sugerir que la información fonológica que comparten dos o más palabras semejantes en su patrón ortográfico permite la deducción, a través de la rima, de reglas de correspondencia entre secuencias de letras y unidades fonológicas intrasilábicas. Así por ejemplo, al poder identificar las palabras "sol", "col" y "res", se facilita la lectura de "rol", pues las dos primeras comparten el final común (o rima) "ol" y la tercera comparte el ataque silábico "r". Por ello, la analogía se basa en la rima de las palabras y la secuencia de letras que conforman esa rima.

Tanto el modelo de doble vía como el de analogías inspiraron la formulación de una propuesta más reciente llamada Modelo de Procesamiento Dual Conexionista (Cuetos 2008), que sugiere la implementación de una vía léxica localista similar a la del modelo dual y una vía subléxica en la que se incluyen representaciones de los grafemas, cuyo punto de interacción entre las dos vías es el almacén o buffer de salida fonológica, una red competitiva en la que los códigos léxico y subléxico se unen para producir la pronunciación final de la palabra, permitiendo mejores resultados en la lectura de pseudopalabras.

Calvo y Carrillo (2011) refuerzan esta idea al afirmar que el lector experto es aquel que utiliza los dos procedimientos diferenciados en la decodificación, el reconocimiento directo de aquellas palabras que resultan familiares al lector por su frecuencia de uso en los textos escritos; y el reconocimiento indirecto o de recodificación fonológica, que se aplica a palabras nuevas o poco familiares, o a palabras sin sentido o pseudopalabras, en las que no es posible un reconocimiento directo, porque depende del código alfabético, y por tanto, del conocimiento de la correspondencia fonema-grafema para la comprensión de la palabra.

Hasta aquí se han descrito, en forma muy general, los modelos de reconocimiento de palabras, sin embargo, es importante conocer también la

forma en que se desarrolla esa lectura inicial en el niño, pues existen dos explicaciones: como proceso continuo y como desarrollo evolutivo.

Las teorías de desarrollo continuo plantean que el aprendizaje de la lectura es tan complejo que sigue un proceso continuo y está sujeto a diversos factores. Un exponente a destacar es Perfetti (2001), quien explica que al principio del desarrollo, las representaciones fonológicas y ortográficas están escasamente interconectadas. Con el tiempo, las conexiones entre ellas se refuerzan, de forma que llegan a estar redundantemente conectadas, gracias al aumento de conciencia fonémica y del creciente conocimiento de las reglas más complejas de decodificación. Para que se produzca un reconocimiento de palabras, automático y eficiente, es esencial que se produzca un aumento de la precisión, en las correspondencias ortográficas y fonémicas, y redundancia en las conexiones fonológicas y ortográficas, por lo que la adquisición de representaciones altamente específicas y redundantes permitirá tanto la lectura léxica como la fonológica.

Por su parte, las teorías por etapas, es decir los modelos discretos o también llamados evolutivos, proponen una serie de fases que se suceden, más o menos secuencialmente, en la adquisición de la lectura, y cuya característica principal es la identificación de estrategias de lectura cualitativamente diferentes que caracterizan a cada uno de los estadios propuestos y que son adquiridos de forma ordenada y progresiva en función de las capacidades cognitivas y las influencias experienciales de los lectores (Carrillo y Marín, 1996).

Uno de los más conocidos es el Modelo Evolutivo de Uta Frith (1985), quien propone tres etapas en el desarrollo lector:

1. Etapa logográfica. El niño es capaz de identificar palabras escritas sólo por su apariencia visual, valiéndose del contexto donde aparece y de la forma de su contorno (longitud, presencia de rasgos ascendentes o descendentes, la letra inicial) sin haber aprendido aún el código correspondiente para su descifrado. No es una lectura literal, pero accede a su significado reconociendo la palabra globalmente, como si se

tratara de un dibujo; si cambiara la tipografía de esa palabra no podría reconocerla.

2. Etapa alfabética. En esta etapa el niño aprende a segmentar las palabras en las letras que las componen y a establecer la correspondencia entre las letras y los sonidos para formar palabras y frases. Es crucial en el aprendizaje de la lectura porque implica el uso del mecanismo de correspondencia grafema-fonema que es el que permite convertir el segmento ortográfico en fonológico para poder identificar palabras no familiares o incluso pseudopalabras.
3. Etapa ortográfica. Supone la adquisición de un vocabulario más amplio a medida que el niño conoce nuevas palabras y las almacena en la memoria que registra las palabras escritas llamada léxico ortográfico de entrada, que es la que permite reconocer y reproducir las palabras de forma directa y rápida, sin tener que realizar la conversión letra-sonido.

De acuerdo con la autora, en un desarrollo normal, el niño debe pasar por las tres fases en orden secuencial, porque cada nuevo estadio es la combinación de las habilidades antiguas con las nuevas. Sin embargo, estudios posteriores señalan que las etapas evolutivas del desarrollo lector implican una serie de fases superpuestas que forman una estructura cada vez más compleja, no como estadios secuenciales, sino en términos de los componentes del modelo que están en proceso de formación y la naturaleza de la principal interacción con el desarrollo metalingüístico que tiene lugar simultáneamente a la adquisición del lenguaje escrito, tal y como lo propone el modelo de doble base de Philip Seymour (2007).

Éste sostiene que la adquisición de la alfabetización implica una interacción permanente entre el desarrollo del sistema ortográfico y las representaciones fonológicas, en donde las estructuras implícitas se hacen explícitas en respuesta a las demandas creadas por la estructura ortográfica. Seymour (2003) explica el desarrollo del lenguaje escrito mediante una representación esquemática con cajas y flechas que simbolizan procesadores y conexiones unidireccionales y bidireccionales.

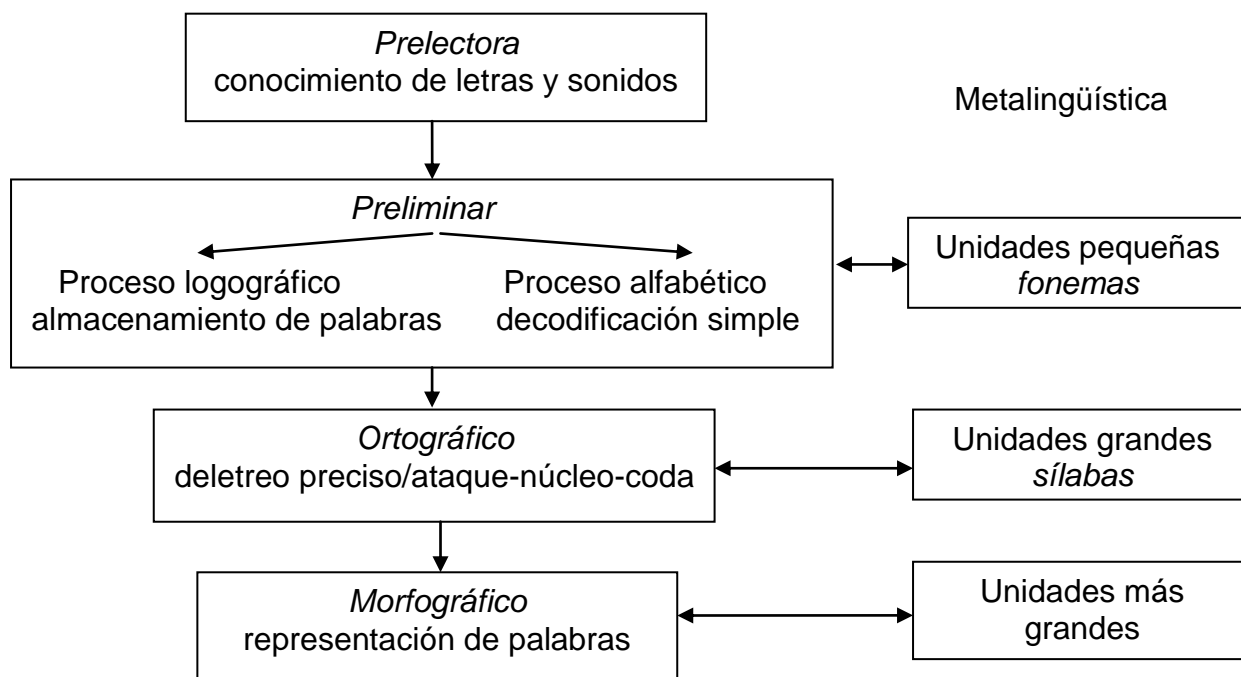


Figura 1. Representación esquemática del modelo dual básico del desarrollo ortográfico (Seymour, Aro y Erskine, 2003).

Este esquema contempla cuatro fases para el desarrollo del sistema ortográfico: prelectora, preliminar, ortográfica y morfográfica (Seymour, 2007)

Fase 0, prelectora (*pre-literacy*). Corresponde al período anterior al aprendizaje de la lectura, en el que se ha desarrollado fundamentalmente el sistema lingüístico relacionado con el lenguaje oral. Se establece aquí el conocimiento básico de las letras del alfabeto y su correspondencia con los sonidos, sin un nivel metalingüístico porque, al no tener el niño suficientes demandas externas, la organización y control del lenguaje oral es aun inconsciente.

Fase 1, preliminar (*foundation level*). En esta etapa se establecen los elementos básicos del reconocimiento y almacenamiento de palabras visualmente familiares (proceso logográfico); y la decodificación secuencial (proceso alfabético). El primero, según Rivas y Fernández (2007), es un sistema rudimentario de reconocimiento de palabras que se basa en las características visuales; mientras que el segundo facilita el reconocimiento de las formas visuales y motoras de los grafemas y su correspondencia con los fonemas.

Fase 2 ortográfica (*orthographic level*). Durante esta fase, se da una reorganización interna y se estructura el marco de las unidades lingüistas para el deletreo preciso de las sílabas en torno a los elementos que forman las sílabas (ataque – núcleo – coda), o elementos de ataque y rima (núcleo - coda) que conforman las palabras almacenadas en la Fase 1. Se establecen en esta fase las reglas ortográficas, las relaciones entre unidades multigrafémicas y pronunciación, además de la relación entre deletreo y significado.

Fase 3 morfográfica (*morphographic level*). En esta fase se da la formación de las representaciones de palabras complejas en las que se combinan las sílabas, además de que se añade la información sobre las formas multisilábicas y morfológicas complejas.

Esta secuencia de adquisición de la lectura es paralela a la evolución metalingüística, que representa la estructura segmental del lenguaje oral y sus funciones, con una influencia interactiva y causal sobre el desarrollo del lenguaje escrito. La dimensión temporal se representa mediante la forma en que se localizan espacialmente los sistemas en el esquema; así, los que están en la parte de arriba se desarrollan antes que los que están en la parte baja; las dobles flechas indican que los sistemas se influyen entre sí en su desarrollo y que todos van progresando de forma interrelacionada. (Serrano, 2005).

Lo destacable del modelo de Seymour es la interacción que establece entre la adquisición de la lectura y el desarrollo metalingüístico, como proceso simultáneo, que debe ser sistemáticamente enseñado en el contexto de aprendizaje de la lectura. Defior y Serrano (2011) definen las habilidades metalingüísticas como la capacidad para tratar el lenguaje objetivamente, para reflexionar sobre él de forma explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa. Romero, Torrado y Mesa (2006), señalan que lo metalingüístico se convierte, según la lingüística, en un nuevo nivel de actividad del hablante, en el que no sólo el lenguaje se usa durante situaciones comunicativas, sino que, además, el individuo lo aísla del contexto inmediato para reflexionar, analizar y examinar sus diferentes dimensiones.

Las investigaciones actuales, principalmente en el campo de la psicolingüística, muestran que cuando el niño llega al período de la lectura,

aporta ya un gran número de las destrezas fonológicas, semánticas y ortográficas que proceden de su experiencia con el lenguaje oral, que se convierten, según Serrano (2005), en precursores del lenguaje escrito y predictores de la posterior adquisición lectora, lo que la convierte en una destreza indispensable en el aprendizaje de la lectura, pues

“si leer es enfrentarse a un sistema de escritura que refleja el lenguaje oral, todo profesional ha de tener en cuenta que el alumnado tiene que emparejar las unidades gráficas con sus correspondientes unidades sonoras. Para ello, se requiere, en primer lugar, tener habilidades para reflexionar conscientemente sobre los diferentes segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir, se ha de tener una adecuada conciencia fonológica”. Lozano y Lozano (1999, p.137)

Huerta y Matamala (1995, p.34) coinciden en este criterio al afirmar que un buen lector es aquel que tiene la habilidad de descifrar el código alfabético, por lo que *“la dificultad en la lectura propiamente dicha es un problema con el descifrado; esto es lo que se conoce con el nombre de dislexia”.*

2.1.4 Dificultades en el aprendizaje de la lectura.

El término dislexia proviene del griego $\delta\upsilon\sigma$ dificultad, anomalía; y $\lambda\acute{\epsilon}\xi\varsigma$ habla o dicción. De acuerdo con McGuinness (1999) el término "dislexia" fue acuñado en el siglo XIX por oftalmólogos que descubrieron que algunos pacientes adultos con daño cerebral ya no podían leer. Más tarde fue popularizado por Samuel Orton, un neuropatólogo que, con base en sus observaciones, propuso que los problemas de lectura graves en los niños y niñas se debían tanto al dominio cerebral como a las alteraciones en el sistema de lenguaje de la mente. Aunque Orton estaba en lo cierto sobre la relación entre el lenguaje y la lectura, su idea dio lugar a la creencia de que los malos lectores tienen daño cerebral.

Sin embargo, McGuinness aclara que con el conocimiento de que el sistema de escritura es un invento del ser humano, se descartó que la lectura fuera una propiedad biológica del cerebro. Aunque por supuesto, para aprender a leer se necesita del cerebro: el sistema visual primario para ver y distinguir las letras en la página; los comandos visomotores para controlar los

movimientos de los ojos al escanear el texto de izquierda a derecha; el sistema de lenguaje para recordar el orden de las palabras en frases, analizar el significado y la estructura gramatical; el análisis auditivo de los sonidos en las palabras con el fin de utilizar un alfabeto fonético; la salida de voz y control articulatorio para leer en voz alta; el sistema cerebral que conecta todos estos procesos. Es decir, la lectura involucra todo el cerebro, no una sección en particular, no existe un "lugar" o "caja" para la lectura en el cerebro.

Cuando un niño muestra un déficit en el aprendizaje de la lectura, surge la preocupación de una posible "base biológica" del problema, cuando en realidad lo que existe es una variación normal, sin daño cerebral, en alguna de estas habilidades naturales del cerebro. La dificultad específica para la lectura, sea cual sea la causa, se denomina dislexia, pero en términos neurológicos, se debe aplicar esta palabra sólo en aquellos casos en los que el déficit lector se produce por algún tipo de disfunción cerebral (Cuetos, 2008).

Esta disfunción puede producirse después de que se haya adquirido la lectura o antes de adquirirla, por lo que se distinguen dos tipos: dislexia adquirida y dislexia evolutiva. La primera engloba los trastornos de lectura de aquellas personas que, habiendo logrado un determinado nivel lector, lo pierden total o parcialmente, como consecuencia de una lesión cerebral (traumatismo craneal, accidente cerebro-vascular, infección vírica, tumor, etc.). En la segunda se encuentran los trastornos de lectura de aquellos niños que presentan dificultades especiales "*sin ninguna razón aparente*". Esta expresión en cursiva la usa Cuetos (2008, p.83) para descartar los retrasos lectores producidos por causas que afectan no solo la lectura sino al rendimiento en general, tales como baja inteligencia, deficiencias sensoriales, los que tienen problemas emocionales graves, los que pertenecen a familias socialmente desfavorecidas o desestructuradas, entre otros.

En la actualidad hay múltiples teorías explicativas de la dislexia evolutiva, sin embargo, para ser congruentes con lo que dice Defior (2006) de que teoría, evaluación e intervención constituyen una unidad indisoluble cuando se trata de dar respuesta a problemas que afectan al desarrollo humano, se destaca aquí la perspectiva lingüística, que sostiene que las dificultades en la lectura se deben a retrasos madurativos de los procesos psicolingüísticos básicos.

The International Dyslexia Association (2002), define la dislexia del siguiente modo

“It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities”.

Esta discapacidad específica de aprendizaje de la lectura, es de origen neurológico, se caracteriza por la dificultad para reconocer las palabras en forma precisa y fluida, por los problemas de ortografía y las habilidades de decodificación. Proviene de una deficiencia en el componente fonológico del lenguaje, incongruente con otras habilidades cognitivas y la instrucción efectiva, y puede provocar problemas en la comprensión lectora y la redacción.

Lo que ocurre con los niños y niñas con dislexia, según Román (2008), es que presentan una alteración específica en la representación y procesamiento de los sonidos del habla (fonemas), lo que se manifiesta en la dificultad de análisis, integración y manipulación de la estructura sonora de las palabras (conciencia fonológica); problemas para recordar series de números, palabras y frases; conflictos en la decodificación de la lectura y en el deletreo, aspecto que se evidencia especialmente cuando se procesan palabras no familiares y pseudopalabras. Su principal trastorno se produce en el aprendizaje y automatización de las RCGF, que les impide una buena lectura de las palabras y consecuentemente no consiguen la comprensión de éstas.

Este enfoque del trastorno fonológico como causa central de la dislexia, es el que corresponde a la llamada teoría del déficit fonológico, que establece que las palabras escritas están constituidas por signos (sílabas, fonemas, acentuación, etc.) que representan la lengua en su dimensión fonológica, y para aprender a leer hay que entender la relación que existe entre las unidades del lenguaje escrito, denominadas grafemas, y las unidades de la lengua oral, los fonemas (Carrillo y Alegría, 2009). La comprensión de esta relación, según Román (2008), exige que el niño posea una adecuada percepción de que la palabra escrita tiene la misma estructura fonológica que la palabra hablada, es decir, que la palabra escrita se corresponde con los fonemas, habilidad que la posibilita la conciencia fonológica.

Huerta y Matamala (1995) distinguen tres operaciones dentro de la llamada conciencia fonológica. El conocimiento léxico, que es reflexionar sobre las palabras que forman la frase u oración; el conocimiento silábico, que implica segmentar cada palabra en sus sílabas correspondientes; y el conocimiento fonémico, que incluye el dividir las palabras en fonemas. Otra posibilidad es identificar unidades intrasilábicas, es decir, en ataque o comienzo que estaría formado por la consonante o grupo consonántico inicial, y final o rima que involucra el pico de sonoridad de la palabra, por la vocal y la consonante siguientes, que a su vez, se divide en el núcleo vocálico y la coda.

Herrera y Defior (2005) dejan por fuera el nivel de conocimiento léxico y se refieren a los niveles silábico, el de las unidades intrasilábicas, y el fonémico, que implican diferentes demandas cognitivas. Respecto a los componentes básicos de la sílaba se consideran el ataque y la rima (que conforman las unidades intrasilábicas). El ataque o cabeza, está constituido por la consonante o bloque de consonantes iniciales (por ejemplo, /fl/ en flor); la rima está formada por la vocal y las consonantes siguientes (en este ejemplo sería /or/). A su vez, la rima está formada por el núcleo vocálico (/o/) y la coda (/r/). Otra clasificación distingue entre cuerpo y coda (/flo/ y /r/, respectivamente).

En un estudio reciente, Defior y Serrano (2011) definen la conciencia fonológica en sentido amplio como el conocimiento de que el habla puede dividirse en unidades que incluyen distintos niveles (p.24):

a) La conciencia léxica. Habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada. Un ejemplo de tarea de este tipo sería preguntar cuántas palabras hay en una frase dada (en “Mi abuela me regaló un anillo” hay seis).

b) La conciencia silábica. Habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras. Un ejemplo sería preguntar cuántas sílabas (trozos) hay en una palabra (en “anillo” hay tres).

c) La conciencia intrasilábica. Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. Un ejemplo sería preguntar por la diferencia

entre “mar” y “bar” (diferente arranque) o entre “por” y “pez” (diferente rima).

d) La conciencia fonémica. Habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas. Un ejemplo de tarea de este tipo sería preguntar cuantos sonidos (trocitos) se oyen en una palabra (en “anillo” hay cinco).

Los cuatro niveles son importantes, pero la conciencia fonémica, según estas autoras, es el mejor predictor de los logros en lenguaje escrito y es uno de los pilares para su aprendizaje. McGuinness (1999) afirma que en los últimos 20 años, de todas las destrezas medidas por cientos de pruebas, las de análisis fonológico o los de conciencia fonética resultan ser, precisamente, las más predictivas de la habilidad lectora. Phillips y Torgesen (2006) coinciden con este criterio al afirmar que la conciencia fonémica contribuye al desarrollo de la precisión de la lectura, principalmente a través de su impacto en el nivel de desarrollo de habilidades de decodificación fonológica, entendida como la capacidad de utilizar el conocimiento de las relaciones entre letras y sonidos junto con la habilidad de fusión fonológica al pronunciar palabras desconocidas. Alegría, Carrillo y Sánchez (2005), van más allá al decir que el aprendizaje de la lectura requiere una destreza más exigente denominada conciencia fonémica, que no se desarrolla de manera espontánea sino que debe ser estimulada en el proceso de enseñanza de la lectura.

Es por esta razón que, como señala Barrio (2007), y como consecuencia de más de tres décadas de avances constantes en torno a los modelos de aprendizaje de la lectura, existe en la actualidad, *“un común rechazo a una enseñanza que promueva su descubrimiento por parte de los niños, o incluso que lo enseñe a partir de la exploración de las palabras. Lo que se propugna es la enseñanza directa de las relaciones entre letras y sonidos”* (p.87). Ahora bien, la influencia de estos avances no se recoge en todos los currícula escolares, como sucede en el caso costarricense. En el siguiente apartado se abordará esta cuestión en detalle.

2.2 Enfoque pedagógico de la lectura en Costa Rica

2.2.1 Historia de la enseñanza de la lectura en Costa Rica.

Al realizar un recorrido histórico de los diferentes métodos de lectura utilizados en Costa Rica, se puede observar claramente que el enfoque global-silábico ha caracterizado a la enseñanza de la lectura en el Sistema Educativo Costarricense. Rojas y Aguilar (2006) nos recuerdan que el primer uso documentado de un método para enseñar a leer a los hijos de las familias poderosas durante el período colonial se remonta a la llamada “*Cartilla*”, que era un cuadernillo impreso que seguía el Método del Abecedario, y el *Catón*, que era un libro con textos elementales para la ejercitación de la lectura, utilizado en la época colonial y dirigido a la oligarquía cafetalera, que fue una clase social alta que surgió debido a la producción del café, y que controlaron la vida económica y política de Costa Rica después de mediados del siglo XIX. (Gudmundson, 2010)

Sin embargo, sólo seis años después de la Independencia (1821) ya había 50 escuelas que, en 1844, consiguen que exista un 10% de la población alfabetizada (OEI, 1997), un porcentaje similar al de España, que era de 9,6% en el primer censo de 1841 (Viñao, 2009). En 1901, se encargó al lingüista y profesor Carlos Gagini, la redacción de la serie llamada *El Lector Costarricense*, constituido por cuatro textos breves, profusamente ilustrados con fotografías y dibujos, que incluía una enseñanza de la lengua a partir de procesos inductivos, donde las lecciones se iniciaban presentando una o varias ilustraciones etiquetadas con el vocabulario a estudiar y organizadas en campos conceptuales.

Es necesario enfatizar el hecho que, desde entonces, y en las sucesivas reformas siempre se ha mantenido el carácter obligatorio del uso de un método de enseñanza de la lectura por parte de las autoridades educativas para los centros públicos, como parte del curriculum. De este modo Costa Rica, se encuentra entre aquellos países, donde el procedimiento de enseñanza y aprendizaje de la lectura está regulado institucionalmente, así como las posibles modificaciones. En ese sentido, cabe afirmar que los métodos de

enseñanza de la lectura, que son únicos y oficiales en los centros públicos, han sido de corte silábico y/o global.

Así, desde 1905 se utilizó el *Silabario Costarricense*, obra de Napoleón Quesada, que se dividía en dos partes. La primera presentaba la información básica para la lectura y la escritura, utilizando todas las letras del abecedario; y la segunda contenía lecturas para ejercitar el aprendizaje. En 1908 apareció el *Silabario Castellano*, de Porfirio Brenes Mesén, que empleaba un método analítico – sintético con palabras y frases normales, que enfatizaba primero en la fonética del alfabeto, luego las sílabas y por último prácticas para la lectura. (Rojas y Villalobos, 1995)

En 1936, apareció publicado y declarado texto oficial, el *Nuevo Silabario*, de la doctora Emma Gamboa, inspirado en el método global o decrolyano, donde la enseñanza de la lectura comenzaba por el todo, es decir, con la oración, luego con las palabras, las sílabas y finalmente las letras que las constituyen. Los temas se tomaban de aspectos parciales de la vida del estudiante y su relación con la escuela, la casa, la naturaleza. En 1960, y siguiendo el mismo enfoque global, Gamboa (1962) diseñó el primer texto de enseñanza de la lectura totalmente ilustrado a colores e impreso en Costa Rica, *Paco y Lola*, donde las oraciones estaban arregladas en series alrededor de un elemento principal, que se repetía varias veces de manera que el estudiante lo aprendía por repetición, siempre relacionándolo con su significado. El docente introducía cada aprendizaje nuevo de forma gradual, de la oración a la frase, de la frase a la palabra y por último, al reconocimiento de la sílaba que se descubría por asociación en series de palabras. Tanto el *Nuevo Silabario* como el libro *Paco y Lola* se observan criterios de organización y de gradación del léxico en cuanto a contenidos semánticos y estructura silábica de las palabras.

Según Chavarría (2006), a partir de los años 60 se iniciaron los proyectos de libros de textos oficiales, entendidos como aquellos en cuyo proceso de elaboración y distribución ha estado presente el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). Entre 1968 y 1978, se llevó a cabo el *Programa ODECA-ROCAP* (Organización de Estados de Centroamérica y Panamá), mediante el cual se dotó de libros de texto a las escuelas públicas del área.

Éstos incluían las guías correspondientes para uso del docente, pero no eran específicos del país. En 1985 el MEP inició un nuevo programa de elaboración de libros de texto, con el financiamiento de la Agencia Internacional para el Desarrollo de Estados Unidos, y la contratación de equipos de especialistas del país.

El producto fue la serie de libros *Hacia la Luz*, que abarcó las cuatro asignaturas básicas de cada año escolar de primaria. El de la asignatura de español incluía conocimientos generales de la lengua y la literatura. Durante los dos primeros años de existencia del programa se distribuyeron, aproximadamente, dos millones de libros en las escuelas públicas, pero la serie no se reimprimió, lo que favoreció el incremento de la circulación de libros de editoriales privadas, nacionales y extranjeras (Rojas y Aguilar, 2006).

Los retos y desafíos que el contexto internacional estaba presentando con la llegada del nuevo milenio, dieron origen durante el primer año de la Administración del presidente Figueres Olsen, en 1994, a una nueva política educativa que pretende eliminar la visión cortoplacista de reacción coyuntural de los años de administración de cada gobierno, para reemplazarla por una visión prospectiva de largo plazo que demande de las autoridades políticas, de los profesionales de la educación, de los padres de familia y de la comunidad, un compromiso con el desarrollo integral de los jóvenes adultos del siglo XXI. El Decreto N° 23489-MEP del 11 de julio de 1994, establece la modernización del Ministerio de Educación Pública bajo el marco de la Política Educativa hacia el siglo XXI (Ministerio de Educación Pública, 1994).

En el año 1995, como respuesta a las demandas de esta nueva política educativa, el MEP, con la colaboración de la Universidad de Costa Rica, llevó a cabo una reforma de programas de la Educación General Básica y Diversificada, a partir del cual, en 1996, se elaboró la serie *Hacia el siglo XXI*, que incluía materiales desde la primaria hasta el tercer año de secundaria. Cada nivel de primaria se integra en un conjunto de tres libros denominado Complejo Didáctico: Texto, Actividades y Guía didáctica, de manera que se pusieron a disposición de las escuelas del país.

Los libros de Español 1 y 2 de este complejo didáctico, cuyas autoras son R. de Chacón y García (1996), hacen énfasis en la adquisición de la lectoescritura a partir de primer grado, mediante el Método Ecléctico, diseñado por la primera de las autoras, con vigencia para el año 2011, mediante el Acuerdo 04-25-10 (Ministerio de Educación Pública, 2011b) donde se considera, entre la lista de lecturas obligatorias para primer ciclo, el Complejo Didáctico Serie *Hacia el Siglo XXI*.

A continuación se describe en detalle el método actual de enseñanza de la lectura en Costa Rica, así como las dificultades y problemas que se han planteado durante su aplicación a lo largo de estos años.

2.2.2 El Método Ecléctico en la enseñanza de la lectura en Costa Rica.

El Método Ecléctico (R. de Chacón, 1994) ha sido propuesto y desarrollado en el país a partir de 1970, pero por su condición flexible, se ha actualizado, enriquecido a través de los años y tiene carácter obligatorio, según el acuerdo citado antes. Su nombre, Ecléctico, se debe a que considera aspectos positivos de otros métodos anteriores y los integra en sus planteamientos metodológicos, técnicas y recursos para el aprendizaje, como una filosofía conciliadora. Sin embargo, se fundamenta especialmente en el método global, sistematizado en 1904 por el belga Ovidio Decroly, quien concibió la lectura como un acto global e ideo-visual, donde lo fundamental es reconocer globalmente las palabras u oraciones, para luego analizar las partes que las componen, sin importar la dificultad auditiva que presenten, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual.

Según R. de Chacón, las principales características de su método están en que, precisamente, es un *método*, porque “*En sus raíces etimológicas la palabra método se deriva del griego META que significa más allá, y de HODOS, que significa camino que se recorre. Por tanto, didácticamente método implica una acción calculada, ordenada, disciplinada*” (R. de Chacón, 1994, p. 12). Además, se basa en el principio de que el desarrollo del niño y la niña es el propósito fundamental de la enseñanza; presta atención al contenido de la enseñanza y a los métodos pedagógicos relacionados con el estudiante; utiliza aspectos positivos de otros métodos; parte de lo global, utilizando como punto de partida la oración y dentro de este concepto una secuencia de

oraciones y el reconocimiento del elemento común (EC) o tema central, que es aquella palabra que tenga gran significado para el estudiante.

De esta manera, un aspecto importante en el programa de enseñanza de la lectura y de la escritura mediante este método es el que se refiere al uso de diversos tipos de carteles, que necesitan responder a situaciones reales y de gran significado para los estudiantes, puesto que ellos vienen a constituir el gran enlace entre las experiencias de los niños y niñas y los símbolos abstractos. Los carteles más citados, según Aguilar (1994) son:

Carteles de experiencia. Bajo la guía del docente, los estudiantes conversan y discuten sus experiencias; formulan y seleccionan una serie de oraciones, que resumen la experiencia de todos y luego le busca un título adecuado. Los estudiantes observan mientras el docente escribe en la pizarra y escuchan atentos la lectura de las oraciones que ellos compusieron.

Carteles preparatorios. Se confeccionan con el objeto de preparar a los estudiantes en el uso del libro básico de lectura: por lo tanto, ellos no participan en su redacción. Esta opción es la más utilizada en el contexto educativo actual.

Carteles de concepto. Responden a dibujos que ilustran palabras –por lo general acciones- que se consideran difíciles para la comprensión de los estudiantes y que están incluidas en el libro básico de lectura.

Carteles de rótulos y medio ambiente. Estos sirven para orientar a los estudiantes dentro de la clase, al tiempo que los ponen en contacto con cosas significativas y reales para ellos (por ejemplo, puerta, ventana, silla), o con normas establecidas en su medio, como “Muchas gracias” o “Buenos días”; por tanto, están íntimamente ligados a sus experiencias.

Carteles de lámina y palabra. Consisten en un dibujo que ilustra una palabra estudiada, la cual está escrita en el revés del grabado. Cuando el estudiante no puede reconocer la palabra, el docente le muestra el dibujo para que, por asociación, llegue al reconocimiento de lo escrito.

Carteles de conversación. No llevan escritura alguna, consisten únicamente en láminas bien seleccionadas, colocadas en cartulina con el propósito

fundamental de estimular la observación y la expresión oral o conversación en los estudiantes, a fin de que puedan expresarse en oraciones completas; invitan a describir situaciones o paisajes o a interpretar las ideas contenidas en una ilustración (denotación –connotación).

Como se ha mencionado, el Método Ecléctico parte de la presentación de oraciones significativas para los estudiantes en los carteles de experiencia o los carteles preparatorios, según escoja el docente, que se organizan en pequeños textos que giran alrededor de un tema central y que contienen además un elemento común (EC) muy sugestivo. Esa palabra generadora es el eje en el cual se introducen, en forma continuada y sistemática, otras palabras o vocabulario básico, de las cuales se genera el análisis silábico.

Para primer grado se proponen once carteles preparatorios (Anexo 1), cada uno de ellos se presenta en forma consecutiva, siguiendo los pasos que R. de Chacón (1994) establece.

1. *Motivar.* El docente debe propiciar el tema de manera creativa y abarcar el tiempo suficiente para que los estudiantes compartan, interactúen y expresen sus ideas y experiencia en torno al tema planteado. Algunos elementos motivadores pueden ser un cuento, una poesía, rimas, láminas, observación del entorno, visitas a lugares específicos, mascotas, juegos, juguetes, entre otros.
2. *Conversar.* Se destina unos minutos posteriores para que los estudiantes conversen, intercambien impresiones en torno a las actividades realizadas y a sus particulares experiencias. Según la autora, es en esta interacción que el estudiante construye sus estructuras mentales y se da el andamiaje que permite posibilidades cognitivas para la construcción de los conocimientos.
3. *Generar las oraciones del texto.* Seguidamente, por medio de preguntas planteadas por el docente, se induce a los estudiantes a formular las oraciones preconcebidas del texto, procurando, de manera hábil y cuidadosa, generar las oraciones que corresponden a cada cartel. Las respuestas se van induciendo para obtener las oraciones del cartel hasta completar el texto. Luego se analiza el contenido de cada oración para

que los estudiantes concluyan y expresen que cada oración dice algo concreto, algo específico.

4. *Presentar el cartel.* Una vez logrado lo anterior, el docente solicita al grupo que repita una a una las oraciones conseguidas y procede a escribirlas en la pizarra utilizando letra manuscrita. De seguido lee las oraciones para que los estudiantes comprueben que son las mismas que ellos formaron, y propone un problema: la pizarra se borrará y desaparecerán las oraciones. El docente se ofrece para escribir esas oraciones en un papel (cartel); entre tanto, motiva a los estudiantes para que ilustren las ideas contenidas en esas oraciones.
5. *Ilustrar el cartel.* En otro momento, el docente presenta a los estudiantes el cartel que se ofreció elaborar; provisto de un puntero, señala de corrido cada una de las oraciones, al tiempo que las lee con voz clara y modulada. Los movimientos de izquierda a derecha que se hacen con el puntero darán la pauta de la dirección de la lectura. La voz modulada y entonación adecuada, darán los elementos de pronunciación y dicción indispensables para que cada oración leída tenga sentido, contenido y claridad, a la vez que los estudiantes aprenden las normas correctas de la expresión oral. Luego de esa lectura preliminar, se llama la atención del espacio vacío de la parte superior del cartel y se les solicita que piensen y decidan entre todos qué hacer con ese espacio. Las experiencias previas de los estudiantes les permite llegar a la conclusión de qué puede utilizarse para ilustrar el cartel, y a partir de ese momento el docente procede a hacerlo.
6. *Reconocer las oraciones.* Ayudados por el docente, los estudiantes proceden a leer las oraciones del cartel, a coro, en grupos, en parejas o individualmente. Se propicia que los estudiantes lean las oraciones en su orden o alterando el mismo, estrategia pedagógica que aplica destrezas referidas a guía o clave de configuración, discriminación y memoria auditiva, además de que obliga a determinar el lugar que ocupa cada oración en el texto.

7. *Copiar o escribir las oraciones.* Se solicita a cada estudiante que coloque sobre el pupitre la oración que se le indica, de las tres que conforman el primer cartel, a la vez que el docente coloca la misma oración en la pizarra. Luego se motiva a observar y a contar las palabras que forman esa oración, conforme el docente las va numerando. Inmediatamente se les indica que hagan lo mismo en su material. Lo siguiente es definir los términos, palabras y letras, según el conocimiento de los estudiantes, y se llama la atención sobre el principio y final de la oración, con la intención de llegar a introducir los conceptos: mayúscula, minúscula, y definir las características estructurales de la oración. Luego se enfatiza en la adquisición de nociones de la distribución y organización del espacio gráfico que debe dejarse entre palabra y palabra, y entre letra y letra. Una vez realizadas estas actividades, se retoma la oración colocada en la pizarra y se propone al grupo ayudar al docente a escribirla, mientras los estudiantes la van diciendo, el docente va trazando lo descrito al mismo tiempo que hace acotaciones relacionadas con la forma de realizar el trazo de las letras. Posteriormente se invita a alguno de los estudiantes a que pase a la pizarra y repinte la oración, atendiendo el adecuado trazo de las letras. Para finalizar, los estudiantes escriben la oración de manera libre e independiente, en hojas o cuadernos en blanco, guiándose por el modelo de la pizarra o el que han conservado sobre sus pupitres. La escritura de las dos restantes oraciones del texto se realizará en dos días o períodos diferentes.
8. *Identificar el elemento común (EC).* Con las actividades descritas previamente, se espera que los estudiantes descubran la palabra que se repite en una oración, mediante una barrida visual del cartel, para destacar el elemento común (EC). Una vez identificado, se resalta la palabra con cartelitos escritos de color rojo.
9. *Dictar el elemento común.* El docente escribe como modelo el EC en la pizarra, haciendo referencia al trazo correcto de cada letra. Luego motiva a los estudiantes para que cada quien escriba, independientemente, al dictado, el EC. Se elimina todo apoyo visual que se encuentre en el aula o en la pizarra para que el estudiante se afane

en demostrar su conocimiento con respecto a la escritura del EC. El dictado se circunscribe únicamente al EC y el resto de los elementos del cartel solamente se copiará. En el momento en que cada EC se extrae del cartel preparatorio, automáticamente se convierte en vocabulario básico que más adelante generará la primera serie silábica. Así saldrán de los once carteles el siguiente vocabulario: bola, carro, mano, dado, pato, casa, perro, gato, pan, patita, Peluca; y posteriormente las vocales.

El estudio de los siguientes carteles se hace siguiendo los pasos metodológicos descritos anteriormente. El proceso se complementa con el uso de materiales individuales impresos que posteriormente el estudiante recorta y ordena con la guía del docente. Como señala R. de Chacón (1976), cuando el estudiante puede conocer y leer en forma independiente cualquiera de las oraciones escritas adquiere un concepto amplio y concreto de ellas, lee el todo y no las partes. Así la oración tiene un sentido total y global para el aprendiz.

Con la presentación de los tres primeros carteles preparatorios, se generan nuevas oraciones con el mismo vocabulario presentado en esos carteles, y se introduce la guía clave de contexto, que como su nombre lo dice, está referida al reconocimiento de palabras por su sentido en un contexto. Por ejemplo, Esa es la _____. (pato – amiga – toma)

Luego se procede a trabajar con los carteles cuarto, quinto y sexto, de la misma forma que se hizo con el primero. Concluido el estudio de éstos, se regresa por segunda vez al primer cartel, ahora para iniciar el “análisis fonético” para generar sílabas y vocales, en este caso, sacar las primeras sílabas y la vocal “a”. Las vocales se generan y estudian una a una, empezando con las vocales fuertes o abiertas (a-e-o), concluyendo con las débiles o cerradas (i-u).

Las series silábicas se inician con las sílabas directas; aproximadamente a la altura del octavo cartel, conviene iniciar el estudio de las sílabas mixtas, en la estructura de palabras sustantivas y monosílabas que terminen en las consonantes *n*, *s*, *l*, *r* (sal, pan, cas). Una vez estudiadas esas sílabas se procede a introducir la consonante final en posición intermedia, empleando sílabas conocidas (salta, casco). Las sílabas inversas se introducen luego de que se han estudiado algunas sílabas mixtas. El estudio de las sílabas

consonánticas sigue el mismo principio señalado para las sílabas directas, por lo tanto, se estudian en función de una sola vocal; se inicia con las fuetes o abiertas y se concluye con las cerradas o débiles. Se plantean conjuntos de dos en dos, en los cuales se contrasten los sonidos consonánticos intermedios /y r (bla – bra).

Según la autora, con este método se pretende formar individuos autónomos y conscientes de la importancia de la lectura como factor de desarrollo de su personalidad, por medio de lo que ella llama el lector independiente, que es aquella persona que en forma gradual y paulatina, ha logrado acceder a una serie de destrezas que le permiten, por sí solo, buscar información, interpretarla, organizarla y analizarla. La gradación de esas destrezas se organiza en lo que ella denomina *Etapas del Lector Independiente*, las cuales están dispuestas de manera ascendente y correlacionada con los niveles de la primaria costarricense: Aprestamiento, Iniciación, Lectura Amplia y Refinamiento.

La Etapa de Aprestamiento es fundamental porque estimula, de manera sistemática y formal, las destrezas cognoscitivas, socioafectivas y motrices básicas para el aprendizaje de la lectoescritura, razón por la cual hoy día se le asigna al Nivel de Preescolar la atención de estas áreas (Chaves, 2002). En la Etapa de Iniciación se empieza el aprendizaje formal y sistemático de la lectoescritura, por lo que corresponde con el I grado de primaria. En el Desarrollo Rápido, que incluye en II y III grados, los estudiantes adquieren mayor soltura, fluidez, seguridad y claridad en la lectoescritura. La Lectura Amplia es un “*despertar*”, como cita su autora, a la lectura en general, destreza que se da en IV y V grados de primaria; y en la Etapa de Refinamiento, los estudiantes de VI grado, mediante diversas y abundantes experiencias, aumentan y refinan sus capacidades para la lectura y escritura.

A modo de síntesis, en el siguiente cuadro se presentan las principales etapas del Método Ecléctico utilizado en Costa Rica.

Etapa	Descripción	
1. Aprestamiento	Estimulación de las destrezas cognitivas, socioafectivas y motrices básicas para el aprendizaje de la lectoescritura.	
2. Iniciación	Motivar	Presentación creativa del tema por parte del docente.
	Conversar	Intercambio de impresiones, entre estudiantes y docente, en torno a las experiencias sobre el tema.
	Generar las oraciones del texto.	Preguntas generadoras que el docente plantea para inducir a los estudiantes a formular las oraciones preconcebidas del texto.
	Presentar el cartel	Elaboración del cartel a partir de las oraciones conseguidas por el grupo.
	Ilustrar el cartel	Dibujo hecho por el docente, en la parte superior del cartel, y que el grupo escogió por consenso.
	Reconocer oraciones	Lectura dirigida de las oraciones del cartel, en grupo, parejas o individualmente.
	Copiar oraciones	Escritura libre e independiente de las oraciones a partir del modelamiento realizado por el docente.
	Identificar el elemento común (EC)	Descubrimiento de la palabra que se repite en las oraciones a través de las actividades anteriores.
	Dictar el elemento común	Escritura del elemento común en la pizarra por parte del docente como modelo para que los estudiantes la escriban.
3. Desarrollo rápido	Adquisición de mayor soltura, fluidez, seguridad y claridad en la lectura.	
4. Lectura amplia	“ <i>Despertar</i> ”, como cita la autora, a la lectura en general.	
5. Refinamiento	Aumento y detalle de las capacidades para la lectura y escritura.	

Tabla 1. Etapas del Método Ecléctico

2.2.3 El problema en la enseñanza de la lectura en Costa Rica.

A pesar de la sistematización tan clara que hace el Método Ecléctico sobre las habilidades en lectura que deben aprender los estudiantes en su paso por las escuelas públicas costarricenses, en los dos últimos informes del Estado de la Educación se pone en evidencia la problemática actual de la enseñanza de la lectura en Costa Rica.

Los datos de este informe resultan relevantes porque es un sistema de seguimiento del desempeño, realizado por el Programa Estado de la Nación, que busca determinar cuánto se acerca o se aleja Costa Rica de la aspiración de ofrecer oportunidades para que la población tenga, de manera equitativa, acceso a una educación de calidad que promueva el desarrollo de sus capacidades individuales y contribuya al bienestar de la sociedad.

Al 2012, se han publicado tres informes del Estado de la Educación. El primero se presentó en el 2005 e hizo un análisis del diseño institucional, la política educativa, el sistema educativo preuniversitario y la educación superior. El segundo se divulgó en el año 2008, en donde uno de sus apartados, el capítulo 5, se dedicó a *La enseñanza de la Lengua Española y la formación docente en la educación primaria costarricense*. El informe más reciente se dio en el 2011, en donde se profundiza en el capítulo 2 denominado *Educación Preescolar en Costa Rica*, el tema de la lectoescritura emergente en el país.

A partir, precisamente, de estos dos últimos informes, es que surge el tema de la lectura como un problema en Costa Rica, ya que, en el segundo informe (Programa Estado de la Nación, 2008, p. 87) se señala que

“a la luz de las condiciones que muestran las estadísticas costarricenses del 2006, según las cuales el 16,3% de los estudiantes reprobó el primer grado, el 27,8% el séptimo y el 20,8% de los jóvenes de 13 a 17 años no asistía a la educación secundaria, resulta imperativo prestar atención a las prácticas y a las metodologías utilizadas para la enseñanza de la Lengua”

De acuerdo con este informe, existe una crisis en la enseñanza de la Lengua Española en la educación primaria costarricense, porque los docentes no poseen los conocimientos y destrezas necesarios para abordar esta

materia, por lo que se limitan a emplear métodos y estrategias tradicionales, incoherentes con los métodos de enseñanza que la investigación actual señala como los más adecuados, lo que ha provocado que los y las estudiantes muestren una serie de carencias en relación con las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse exitosamente en el contexto académico.

La razón que atribuyen es la deficiencia en los programas de formación docente de las universidades, tanto públicas como privadas, ya que el área del currículo relacionado con la enseñanza de la lectoescritura se aborda en uno o dos cursos del plan de estudios, dependiendo de la universidad, que abarcan, de manera básica, los fundamentos teóricos de la lectoescritura inicial, partiendo del estudio de los métodos tradicionales hasta llegar a los más recientes, con el afán de ilustrar al futuro educador acerca de la evolución de las perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura a través del tiempo. Por si fuera poco, en algunas universidades *“no se da a los futuros docentes la posibilidad de analizar los distintos métodos que han sido empleados a lo largo de la historia en la educación costarricense, lo cual podría ser un ejercicio útil para formar criterios sobre las estrategias más apropiadas en el aula escolar.”* (Programa Estado de la Nación, 2008, p. 201)

Tres años más tarde, continúa el problema con los estudiantes de primer grado, pues en el *Tercer Informe del Estado de la Educación* del 2011 se asegura que en la educación primaria los mayores problemas se concentran en el primer grado, donde el fracaso escolar en el 2009 fue cercano al 15%, si se suman los casos de exclusión, repitencia y extraedad. El factor explicativo es ahora la forma en que el sistema educativo costarricense maneja la transición entre el preescolar y el primer ciclo, y ya no sólo se le atribuye el problema a la formación docente (Programa Estado de la Nación, 2011).

En el año 2004, debido a la práctica usual de inducir procesos de lectura y escritura en las aulas preescolares costarricenses, el Ministerio de Educación Pública emitió un pronunciamiento del Departamento de Preescolar, en el cual aclara que, en fiel cumplimiento de los Fines de la Educación Preescolar, *“la misión de Educación Preescolar no es enseñar a leer y escribir de manera convencional”* (Montero, 2007, p.35), pues esas son actividades propias de una tendencia hacia la escolarización.

A pesar de que las autoridades del MEP aclararon que la limitación impuesta a las docentes de preescolar estaba referida al trabajo mecánico con hojas de ejercicios repetitivos y rutinarios, diseñados para promover el aprestamiento, primera fase del Método Ecléctico, ésta fue interpretada como una prohibición de realizar cualquier actividad con procesos iniciales de lectoescritura. Esta directriz lleva ocho años en vigencia, y para el 2011, ya sea por la poca claridad de la misma, la mala interpretación de las docentes o la falta de capacitación, en los centros preescolares públicos de Costa Rica

“no se promueven procesos iniciales de lectoescritura como los propuestos por la teoría y la investigación, tanto internacional como nacional. Por el contrario, se evitan las referencias a letras, palabras y mensaje escritos y la práctica con ellas, aunque sea escritura inventada y las letras, las del propio nombre del niño. Es una situación que amerita revisión, por cuanto, como se ha señalado, el estímulo de procesos iniciales o emergentes de lectoescritura es fundamental para el éxito escolar futuro de los niños” (Programa Estado de la Nación, 2011, p. 95)

Ante esta situación, en el Estado de la Educación (2011, p.90) se reconoce que, para que los niños y las niñas alcancen una buena competencia lectora, son necesarios dos factores clave: *“estar inmersos en un ambiente que estimule el desarrollo de los procesos iniciales de la lectoescritura, y recibir una buena enseñanza. La buena enseñanza es tan importante que puede superar las diferencias entre alumnos derivadas de su mayor o menor situación de vulnerabilidad o riesgo de fracaso lector”*.

En esta declaración de estrategia educativa nacional se enmarca este trabajo, toda vez que en este momento creemos que resulta oportuna la propuesta de esta investigación, pues pretende comprobar la eficacia de las Estrategias Pictofónicas al contrastarla experimentalmente con un método para enseñar a leer en el que, como señala Chaves (2004), *“sobresale una persona que aprende como receptora de un conocimiento proporcionado desde afuera, donde el protagonista es la educadora o el educador y el método, y no la persona que conoce”* (p.26).

2.3 Estrategias Pictofónicas: propuesta para la enseñanza de la lectura en Costa Rica

Las Estrategias Pictofónicas surgieron por una labor heurística de su autora, ante la insatisfacción en el uso del método silábico en la enseñanza de la lectura a los estudiantes con discapacidad cognitiva que tuvo a cargo entre los años 1993 y 1995. Considerando las características, modalidades, estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, diseñó, de manera intuitiva, un sistema diferente y efectivo para enseñar a leer, razón por la cual, en el año 1998, fue escogido como innovación educativa para representar la provincia de Cartago en la Feria Nacional de Innovaciones Educativas, lo que motivó su sistematización e inscripción en el Registro de la Propiedad Intelectual de Costa Rica. Un año después representó nuevamente la provincia en el Primer Encuentro de Investigación a Nivel Regional, y al siguiente año, por la propuesta innovadora, su autor, profesora de Educación Especial y psicopedagoga, María de los Ángeles Carpio Brenes, fue nominada al Premio Mauro Fernández, que galardona al mejor docente del país.

A partir de esas presentaciones a nivel nacional, y de dos reportajes en el suplemento Revista Dominical del período La Nación, el 30 de junio de 2002 y el 9 de febrero de 2003, que presentaron las Estrategias Pictofónicas como alternativa de enseñanza de la lectura para estudiantes con dislexia, otros docentes se motivaron a aplicarlo, y hoy son muchas las experiencias docentes que testifican la efectividad de las estrategias, no sólo en la atención de las necesidades educativas especiales, sino en la rapidez con que aprenden a leer los y las estudiantes de primer grado. La aparente eficacia de estas estrategias de enseñanza de la lectura frente al descontento existente con el Método Ecléctico entre muchos docentes, fue lo que motivó que se planteara la necesidad de llevar a cabo una investigación educativa de carácter longitudinal para evaluar experimentalmente su eficacia y el valor añadido que supone.

El nombre Pictofónico, se deriva de la integración de dos aspectos, el pictograma porque se basa en un dibujo que tiene o se asocia a la forma de la letra en estudio; y el fónico, porque el dibujo ilustra una palabra clave cuyo sonido inicial es el que corresponde a la letra representada, como en el caso de la “p” de “pito”.



p

Las Estrategias Pictofónicas se pueden enmarcar como un método fonético por dos razones. La primera, porque parte del principio de que “la relación entre fonemas y grafemas es la base sobre la que se asienta nuestro sistema de escritura” (Barrio, 2007, p.87) y segundo, porque considera que el sistema alfabético debe ser presentado al estudiante de tres maneras: *explícita*, *sistemática* y *temprana* (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005). *Explícita*, porque se ayuda al estudiante a comprender la relación que existe entre grafemas y fonemas sin esperar que éste descubra espontáneamente tal relación; *sistemática*, porque la enseñanza se organiza siguiendo un orden preciso, determinado por consideraciones teóricas y prácticas que toman en cuenta las dificultades que plantea el aislar ciertos fonemas; y *temprana*, debido a que el código alfabético se presenta desde el comienzo de la instrucción.

Estas características motivaron a llamarlo *Estrategias* en lugar de *Método*, pues corresponde una serie de orientaciones metodológicas de enseñanza de la lectura, y no un conjunto de instrucciones cerradas que deben cumplirse literalmente. Tal y como afirma Ramos (2004, p.203) “*No se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual*”.

Las Estrategias Pictofónicas estimulan un proceso sintético de aprendizaje de la lectoescritura, estructurado en cuatro etapas para su enseñanza: Perceptual, Decodificación, Comprensión y Redacción, mismas que se describirán a continuación.

2.3.1 Primera etapa: Perceptual.

En esta etapa se pretende ejercitar, tal y como se establece en el Programa de Estudio de Español de I Ciclo (2005), las destrezas motrices gruesas y finas, conceptuales, lingüísticas y sociales mediante actividades que permitan aprestar a los estudiantes para el proceso de lectoescritura. Se recomienda dedicar las primeras cinco semanas del curso lectivo a la lectura logográfica de carteles del ambiente, el desarrollo de la conciencia fonológica y reconocimiento de las vocales, distribuyendo estos tres contenidos en los 80 minutos que implica la lección diaria de Español.

Lectura fotográfica.

El trabajo con carteles del ambiente cumple tres propósitos; el primero, mostrar a los estudiantes que el lenguaje escrito tiene una intensión comunicativa, de ahí la importancia de aprender a leer; el segundo, motivarlos con la idea de que esta habilidad ya la han ido adquiriendo desde pequeños, pues son capaces de reconocer rótulos como McDonald's y Coca Cola; y tercero, estimular el reconocimiento y almacenamiento de palabras familiares.

Se sugiere seguir tres pasos para la introducción de cada par de carteles:

1. Realizar una excursión o paseo a un centro comercial donde los estudiantes puedan observar los carteles que comúnmente se van a encontrar en este contexto, con vocabulario que es indispensable que ellos conozcan como DAMAS, CABALLEROS, ENTRADA, SALIDA, HALE, EMPUJE, ABIERTO, CERRADO, PELIGRO. Al localizarlos en los locales comerciales, se propicia una conversación sobre la razón por la que colocan esos carteles en lugares específicos, lo que significan y la importancia de identificarlos. Los carteles deben ser lo más semejantes posible a los que se utilizan en el contexto real, por lo que se recomienda comprarlos o elaborarlos digitalmente.

2. Colocar los nueve carteles del ambiente (dos por semana), en un lugar de la institución que represente el concepto de esa palabra. Para los carteles de DAMAS-CABALLEROS, se sugiere ubicarlos en las puertas de los servicios sanitarios escolares; ABIERTO-CERRADO, en la puerta del aula, con el primer rótulo en la parte exterior y el segundo en el interior, para que cuando la puerta

esté abierta los estudiantes puedan ver desde sus pupitres la palabra que lo representa, y cuando esté cerrada puedan leer ese cartel. Los carteles de ENTRADA-SALIDA pueden colocarse en la entrada de la escuela para que lo vean cuando ingresan, y el de salida del lado interior del recinto para que lo observen al salir. HALE-EMPUJE, se recomienda colocarlos cerca de la perilla de la puerta para que los identifiquen de acuerdo a la acción que realizan cuando abren o cierran ésta. Para el cartel de PELIGRO, se hace un recorrido por la escuela para ubicar zonas de riesgo, donde se coloca este cartel como prevención para la población estudiantil; posteriormente, se elabora en el aula un mural titulado “PELIGRO”, donde se representa con dibujos, recortes o fotografías, acciones escolares que resultan peligrosas para los estudiantes, como correr en los pasillos, subirse en los pupitres, juegos bruscos, entre otros.

3. Repasar diariamente el vocabulario representado en los carteles, con dinámicas que estimulen su interiorización.

Conciencia fonológica.

Para la ejercitación de la percepción auditiva y el desarrollo de la conciencia fonológica, se recomienda seguir la secuencia de actividades diseñada por Cabeza (2009), que incluye tres fases:

1. Desarrollo de la conciencia léxica, mediante ejercicios de reconocimiento de palabra, contar palabras, omisión de la palabra inicial, ejercicio de contar, comparación de número de segmentos, introducción de palabras funcionales, segmentar la palabra inicial, inversión de palabras, segmentación de la primera palabra, palabra cambiada, palabra añadida y palabra suprimida.

2. Desarrollo de la conciencia silábica, que se comienza trabajando con las vocales en posición silábica, para pasar posteriormente a la manipulación de sílabas (vocal + consonante / consonante + vocal) con actividades como reconocimiento de sílaba vocálica inicial, juego del “Veo.veo”, contar sonidos vocálicos, segmentación de la primera o última sílaba, ejercicio de rimas, tren de palabras, juego de añadir sílabas al final, segmentación de sílabas en medio de palabra, inversión de sílabas, comparación de segmentos silábicos al inicio de palabra, buscar láminas que tengan el mismo sonido silábico inicial y unir segmentos silábicos.

3. Desarrollo de la conciencia fonémica, para ejercitar la reflexión sobre el fonema, se plantean ejercicios como el juego onomatopéyico, juego con nombres de niños y niñas, reconocimiento de sonidos al principio de palabra, reconocimiento de sonido fonémico, segmentación fonémica, ejercicio de añadir fonemas, ejercicios de contar segmentos fonémicos, reconocimiento del sonido inicial, inversión de segmentos fónicos, comparación de segmentos fónicos, reconocimiento de fonemas, añadir segmentos fonémicos y unir segmentos fonémicos.

Vocales.

La presentación de la vocal inicia con una actividad motivadora y la canción que introduce la palabra clave, tomada del cancionero del Abecedario Pictofónico (Carpio, 2000). En el caso de la vocal “a” se presenta con la canción “*Quisiera ser tan alta como la luna*”, y por el contenido de ésta, se organiza la búsqueda de un tesoro escondido, en el aula o en la escuela, donde los estudiantes encontrarán un cofre con anillos de fantasía, que se repartirán entre ellos. Posteriormente se realiza la presentación de la tarjeta que relaciona la forma del anillo con el grafema “a” y la segmentación del fonema inicial /a/ en la palabra anillo, generando la siguiente conversación:

-¿Qué ven en esta tarjeta?

-Un anillo.

-¿Qué es un anillo?

-Un objeto que se usa en el dedo. Una joya. Los estudiantes contestan según sus experiencias personales.

-¿Dónde venden los anillos?

- En la joyería.

- ¿De qué material están hechos los anillos?

- De oro, plata, plástico, bronce....

- ¿Quiénes usan anillos?

- ¡Las mujeres! (es la respuesta usual)

-No sólo las mujeres, también los hombres, cuando se casan. Las parejas usan el anillo matrimonial como compromiso de que estarán casados hasta que

la muerte los separe. Y nosotros hoy vamos a adquirir un compromiso de usar el anillo que encontramos en el cofre del tesoro como compromiso de que pondremos todo nuestro esfuerzo y dedicación para aprender a leer en primer grado. ¿De acuerdo?

-¡Si!!!!!!

-¡Pues iniciemos! Vean el dibujo del anillo que está en esta tarjeta y la letra que se encuentra debajo de ella. ¿Verdad que se parece esta letra al anillo?

-Sí.

-Esta es la “a” de “anillo” ¿Cuál letra es?

-Es la “a” de “anillo”

-¡Muy bien! Miren atentos mi boca y el sonido que produzco al decir /a/. Deben imitar lo que hago para que la pronuncien correctamente: /aaaaaaaaaaaaa/

- /aaaaaaaaaaaaaaaaa/

-¡Excelente! ¡Ya aprendieron la primera letra! ¡Muy pronto sabrán leer!

Este procedimiento se realiza con las demás vocales, tomando en cuenta la ilustración y la canción que se propone para cada una de ellas en el Abecedario Pictofónico, se programa la actividad de presentación que resulte realmente motivadora y significativa para los estudiantes. Por ejemplo, la “e” (elefante) puede introducirse con la proyección de la película Dumbo; para la vocal “i” (iglesia) se puede hacer una visita a una iglesia para conocer sobre su historia, las características arquitectónicas del edificio, la importancia de la religión, el respeto a la diversidad de culto, además de que pueden dibujarla como parte de la clase de arte. La vocal “o” (ojo), se puede integrar con el tema de los sentidos y hablar sobre la importancia de la vista, las funciones que cumple y los cuidados que se debe tener con este órgano perceptual. La “u” (uñas), se habla sobre el aseo de las manos y el cuidado de las uñas. Conforme se introduce cada tarjeta, se va colocando en un lugar visible dentro del aula para el apoyo visual constante de los estudiantes.

Para el repaso diario de las vocales, es indispensable incluir en la programación de aula ejercicios que estimulen la discriminación auditiva como los sugeridos por Cabeza (2009); juegos de mesa para desarrollar la

discriminación visual como dominós de vocal y dibujo; y actividades de motora gruesa y fina que involucren líneas rectas, círculos y partes de círculos porque son los trazos básicos para la enseñanza de la letra imprenta (Bolaños, Cambroner y Venegas, 2006). Además, se recomienda que los estudiantes utilicen el folleto Serie de Lenguaje para Enseñanza Especial (Muñoz, Mata y Solano, 1997), como cuaderno de actividades en esta primera etapa.

Para enseñar el trazo de cada vocal, se sigue la siguiente secuencia, según Bolaños, Cambroner y Venegas (2006)

- ✓ Trazar en grande la letra en la pizarra, con guía física del docente.
- ✓ Trazar en grande la letra en el pupitre, con tiza.
- ✓ Trazar, con el dedo índice, la letra en la espalda de otro estudiante.
- ✓ Calcar la letra sobre papel blanco a partir de un modelo escrito.
- ✓ Delinear con lápiz sobre el trazo escrito con marcador amarillo.
- ✓ Escribir la letra con un marcador sobre una hoja blanca.
- ✓ Escribir la letra en cuadrícula de 6 x 6.
- ✓ Escribir la letra en cuadrícula de 5x5.
- ✓ Escribir la letra en renglón de cuaderno regular.

En todo momento se debe enfatizar en la posición correcta que los estudiantes deben adoptar al escribir, que implica, cuando están en la pizarra el sostenerse derechos sobre ambos pies, directamente frente a la parte de la pizarra en que escriben y bastante separado de ésta. En sus pupitres deben sentarse cómodamente apoyando la espalda en el asiento, en una posición recta, ambos pies descansan sobre el piso y el cuerpo inclinado ligeramente hacia adelante desde las caderas pero sin tocar el pupitre. Sobre éste se apoyan los dos brazos y los codos quedan un poco fuera del borde. Si el estudiante es diestro, el papel se sostiene con la mano izquierda que lo mueve hacia arriba a la izquierda, a medida que la escritura prosigue en líneas sucesivas hacia abajo en la página. Si es zurdo, la mano derecha controla el papel, que la inclina hacia la derecha, formando ángulo sobre el pupitre (Bolaños, Cambroner y Venegas, 2006).

2.3.2 Segunda etapa: Decodificación.

Al finalizar la presentación de las cinco vocales, da inicio la etapa de decodificación, que abarca desde la sexta semana del curso lectivo hasta aproximadamente la semana 35, que es cuando se calcula haber presentado los grafemas que tienen correspondencia total con los fonemas, siguiendo la secuencia que el Método Pictofónico sugiere a partir del análisis pragmático de su aplicación: m, s, l, p, t, c, k, q, d, n, f, g, j, v, b, r, rr, ll, y, ñ, h, ch, z, x, w. Las combinaciones de estos fonemas junto con las vocales producen todas las palabras de nuestro idioma.

En los tres casos especiales de la “c”, “g”, “r”, donde al grafema le corresponden dos fonemas diferentes (para la “c” la pronunciación /k/ cuando va seguida de las vocales “a”, “o”, “u”; la “g” que se pronuncia como /g/ cuando va seguida de “a”, “o”, “u”; y la “r” se pronuncia /rr/ al comienzo de palabra y después de “n”, “l” y “s”) la regla se enseña desde primer grado como se ha venido haciendo en la enseñanza de la lectura en Costa Rica, pero, a diferencia de lo que establece el Programa de Estudios de Español de I Ciclo (2005) de nuestro sistema educativo, las reglas ortográficas de la “c” como /s/ cuando va seguida de “e”, “i”; la “g” como /j/ seguida de “e”, “i”; y la “r” como /r/ en las situaciones diferentes a las anotadas en la primera consigna, se enseñan también en primer grado y no en segundo como se estipula, precisamente para que los estudiantes adquieran el interés por la ortografía desde el nivel inicial.

Para adquirir la destreza de decodificación se propone tres fases: la conciencia fonémica, la fusión silábica y el reconocimiento de palabras.

Conciencia fonémica.

El procedimiento para la introducción de las consonantes es el mismo de las vocales. Se programa una actividad de motivación para introducir la letra correspondiente tomando en cuenta la palabra clave y la canción que propone el Abecedario Pictofónico. Para la presentación de las letras que tienen como pictograma un animal, se puede organizar un paseo al campo, la lechería, al zoológico, el serpentario, entre otros, para propiciar las experiencias vivenciales sobre los animales que ilustran las letras “c” (caracol), “g” (gato), “s” (serpiente), “v” (vaca). Los animales que no pertenecen a nuestra fauna

pueden presentarse por medio de vídeo, un musical como el de “La Foca Marisol” (“f” de foca), o con la proyección de una película, como en los casos de la “j” (jirafa) con “Madagascar”, la “k” (kun-fu) con “Kun fu panda”; la “w” con la película de Winnie the Pooh. En el caso de la “z” (zorro), se hace referencia a la marca que deja el personaje de “El Zorro”, en sus adversarios.

Un paseo a una montaña permite introducir el grafema “m”. Para la “b” (bota) se puede realizar una excursión a una hortaliza o a una granja donde deban ponerse botas de hule para no ensuciarse, y luego narrarles el cuento de “El gato con botas”. Con el grafema “ch” (chupeta), pueden hacer una clase donde deban traer una foto de cuando eran bebés, para conversar sobre las características de esta etapa del desarrollo (que es un contenido de ciencias de primer grado) y sus recuerdos al respecto, en particular si usaron chupeta, como cierre se le da a cada estudiante un confite de chupeta (golosina común en las sodas escolares) para que revivan esa etapa con alegría.

Para la “d” (dedo) se sugiere que cada estudiante pinte un diseño creativo con pinturas de dedo y empleando sólo el índice, el trabajo será expuesto en el aula mediante un mural artístico. La “p” (pito), se presenta preferiblemente un día lunes para que la motivación verse sobre el tema de los partidos de futbol del fin de semana y la importancia del pito de los árbitros en este juego, se puede organizar un partido entre los estudiantes y como incentivo darle a cada uno de ellos un pito semejante al de la ilustración.

Hay que aprovechar un día de fiesta para introducir la “q”, preferiblemente con la celebración de cumpleaños, porque su palabra clave es “queque”, o puede usarse la palabra generadora “queso” (de una marca que tenga forma redonda) y organizar una merienda con emparedados de queso, y ¡qué más estimulante de aprender que algo que se puede comer! Con la “r” (rama), se hace un recorrido por el jardín escolar para localizar ramas secas que tengan la forma de la letra, luego se pegan todas juntas en un mural diseñando esta letra. Para la “l” (lápiz), se les da una ilustración donde utilicen diferentes lápices de color y así resaltar la utilidad de este material escolar. La “t” (tornillo), puede presentarse con la proyección de uno de los capítulos de la serie infantil “Mani manitas”, y la “n” (nave) con un capítulo de la serie. “La nave de Omi”. Como la “ñ” (ñato) se relaciona con una palabra que hace referencia a la persona que

tiene la nariz pequeña y aplastada, se puede motivar con el vídeo musical La Mané, sustituyendo la frase “una mané en la naricé”, por: “una mané en la ñaté”, pues suele decirse a la nariz, la ñata.

La letra “ll” (llave), se presenta con la canción “Dónde están las llaves” que propicia el juego de sacar, con una cuerda y un gancho, las llaves que están en una gran tina de agua. Con la “x” (Xinia) se canta “Esta es la canción de Juan” pero sustituyendo el nombre por el de Xinia. La “y” (yeso) se introduce con la importancia de evitar accidentes, porque en el caso de las fracturas, se debe enyesar la extremidad afectada, imposibilitando su movimiento, por lo que se les venda la mano de la forma en que se ilustra en la tarjeta. En el caso de la “h”, se explica que no suena, por eso lleva nada en la tarjeta, pero que no se debe decir que hay “nada” porque esa palabra empieza con “n”, por lo que simplemente hay que hacer silencio cuando se ve la letra.

En las lecciones posteriores a la presentación del fonema-grafema, se deben planear actividades que involucren ejercicios para el desarrollo de la conciencia fonémica, por lo que se retoman las actividades que sugiere Cabeza (2009) pero con el nuevo fonema. También hay que realizar ejercicios que permitan la asociación fonema-grafema, rellenando el contorno de la letra con material acorde a la sonoridad del fonema (Rodríguez, 1995), por lo que para los fonemas suaves como *m, b, v, d, l, n, s, z, c, j, f*, se utiliza algodón, tela suave, franela, fieltro, pedazos de papel, cinta de regalo, lana, entre otros. Para los fonemas de sonido medio como *p, c, k, q, g, t, ch, ll, ñ*, se usa materiales como boronas de estereofón, aserrín, bodeques de papel seda, papel de construcción, cinta de tela, servilleta. Los sonidos fuertes como la *r, rr*, se rellenan con lija de agua, escarcha, granos, clavos de olor, chan, linaza, etc.

También es conveniente hacer diferentes juegos y actividades en grupo donde los estudiantes deben asociar, visual y auditivamente, el fonema con el grafema correspondiente, como por ejemplo:

Rayuela. Se dibuja una rayuela en el piso, ya sea en forma de avión o el caracol, y se escribe, dentro de cada espacio, uno de los fonemas en estudio. En el turno correspondiente a cada estudiante, se le solicita que lance un saquito de arroz dentro del cuadro que contiene el fonema indicado por el

docente. Si cae fuera de éste, no gana puntaje y continúa el juego otro estudiante; si el saquito cae dentro del cuadro, el estudiante en turno salta con un solo pie sobre cada cuadro que forma la rayuela y al llegar al que tiene el saquito lo junta sin pisar ese cuadro y manteniendo el equilibrio con un solo pie; luego se brinca ese cuadro y continúa el recorrido hasta llegar al final de la rayuela, donde ganará un punto por su logro.

Simón dice. Se asignan instrucciones como, “Simón dice que escriba /m/ en la pizarra”; “Simón dice que coja el cartoncito que tiene escrito la /s/”; “Simón dice que busque en la fecha la /d/ y la señale”.

Tiro al blanco. Se colocan en la pizarra o en una pared, cartoncitos con los fonemas en estudio. Cada estudiante, por turno, le lanzará un trozo de plastilina al cartoncito que contiene el grafema que menciona el docente. Gana quien atiene sobre el grafema indicado.

Barco se hunde. Se dibujan en el piso, con tiza, tantos círculos como fonemas conocidos tengan los estudiantes. Dentro de cada uno se escribe un fonema diferente. Los estudiantes caminarán alrededor de éstos que simularán islas mientras el docente canta la canción de “Guiligan”. Cuando el docente menciona el fonema que lleva por nombre la isla de la canción, los estudiantes deben entrar en el círculo que contiene esa letra. Salen del juego los que se colocaron en otros círculos o quedaron fuera.

Cosecha de frutas. Se elaboran con foan u otro material duro, frutas de diferentes clases con un trozo de pegafácil colocado en la parte de atrás. En cada una se escribe un fonema de los ya estudiados. Se colocan las frutas en un árbol hecho con cartulina satinada, o bien, en las hojas de un arbusto real. El juego consiste en recoger, con una canastita, las frutas que contienen los fonemas solicitados por el docente.

La pesca. Se colocan dentro de una caja grande, forrada con papel satinado celeste para simular agua, varios peces de colores elaborados con foan y con un pedazo de imán encima. Cada estudiante, por turno, tratará de coger el pez que tiene escrito el fonema que le solicita el docente, empleando una caña de pescar, formada por un cordón de zapato con una chapa y un lápiz amarrados a él.

Otros ejemplos de este tipo de actividades se pueden encontrar en el libro *Juegos creativos y la iniciación en la lectoescritura*, de Rodríguez (1995). Además, a partir de esta fase, los docentes cuentan con un CD que tiene ejercicios de discriminación visual y auditiva; y de escritura de todas las letras, que pueden imprimir como folleto de trabajo para cada estudiante. En éste se incluye también todas las canciones del Abecedario Pictofónico.

Fusión Silábica.

Esta etapa inicia inmediatamente después de que el estudiante ha interiorizado las cinco vocales y la primera consonante, en este caso la /m/. Este período es el más lento y difícil en el proceso de adquisición de la lectura mediante las Estrategias Pictofónicas, por lo que demanda mucho tiempo en la realización de actividades concretas que permitan la unión de los fonemas sin mayor dificultad. El día que se hace la presentación de la primera serie silábica se le dice al estudiante lo siguiente:

-“Hoy uniremos la /m/ con cada una de las cinco vocales. Van a ver qué fácil es aprender a leer si conocemos el sonido de cada letra. Así, /m/ /e/ suena /me/, /m/ /i/ suena /mi/, /m/ /a/ suena /ma/, etc., a la vez que se van presentando las tarjetas con esas letras para la integración visual de la sílaba. Esta misma dinámica se realiza con la presentación de los grafemas en posición inversa: /u/ /m/ suena /um/, /e/ /m/ suena /em/, etc. Inmediatamente después de esta explicación se deja de decir la palabra “suena”, para que los estudiantes puedan hacer la fusión silábica como corresponde: /m/-/e-/me/, /m/-/i-/mil/, /u/-/m-/um/ y así sucesivamente con el resto de sílabas.

Se destaca el sonido de la letra, no el nombre, para que logren la fusión silábica, y se presentan las cinco sílabas en desorden, para evitar la memorización en secuencia, “muletilla” frecuente en los estudiantes que han aprendido con el método silábico, en el que para leer, por ejemplo, la palabra mula, suelen decir “ma, me, mi, mo, mula”. Es importante señalar también que en la fusión silábica se puede seguir la secuencia que tradicionalmente se ha utilizado en la enseñanza de la lectura en Costa Rica, primero las sílabas directas (consonante + vocal), luego las inversas (vocal + consonante), posteriormente las sílabas mixtas (consonante + vocal + consonante), y en

seguida las consonánticas (consonante + consonante + vocal). O bien, dejar que surjan las combinaciones silábicas de acuerdo a los fonemas que se van introduciendo, ya que, por ejemplo, con las cinco vocales y sólo las primeras cuatro consonantes (m-s-l-p) se pueden hacer las combinaciones de los cinco tipos de sílabas. Esta flexibilidad procedimental es lo que distingue a las Estrategias Pictofónicas de un *método*, como tal, de enseñanza de la lectura.

Para reforzar el proceso de fusión silábica, se recomienda realizar ejercicios de conciencia silábica (Cabeza, 2009) y de reconocimiento visual a través de diversos juegos como:

Juego de paletas. Con papel de construcción de un mismo color, se recortan rectángulos de un tamaño aproximado de 8cm. de alto por 5cm. de ancho. Se le hace cierre visual y en el centro de cada uno se le escribe un fonema. En la parte inferior, se le pega una paleta de helado. El juego consiste en levantar a la cuenta de tres las paletas que contienen las letras que conforman la sílaba mencionada por el docente.

Juego de tender ropa. Se elaboran prendas con cartulina, fieltro o foan de diversos colores. En una parte visible de la prenda se escribe el grafema. Cada estudiante, por turno, busca en la canasta de la ropa, las prendas que contienen los grafemas que forman la sílaba mencionada por el docente, luego las coloca con una prensa de ropa en un cordón destinado para “tendedero”.

Todos los juegos y actividades sugeridas en la primera fase se pueden aplicar también en ésta, pero con sílabas. Igualmente, el CD aporta actividades para la interiorización de cada serie silábica mediante un folleto que se imprime para los estudiantes.

Reconocimiento de palabras.

En la tercera etapa, se introduce a los estudiantes en la lectura y escritura de palabras. Para ello, el docente debe estar muy seguro de que cada uno de ellos ha interiorizado los fonemas estudiados y ha adquirido la habilidad de automatizar las reglas grafema-fonema para que la lectura se realice mediante un proceso rápido, que permita desarrollar una lectura léxica eficaz.

Siguiendo con la /m/ y la serie silábica que le corresponde, se motiva a los estudiantes a leer las palabras que se forman al fusionar esa consonante con cada vocal, de esta forma se obtiene un vocabulario de aproximadamente 13 palabras: mami, Memo, mima, mimo, eme, amo, ama, Ema, momia, miau, mamá, Mimí, mío. Cabe destacar que en esta fase se introduce la mayúscula de cada vocal y del grafema “m” con las reglas ortográficas de inicio de oraciones y nombres propios. Además, es indispensable introducir a los estudiantes en la lectura de la tilde, aunque como regla ortográfica se enseñe hasta tercer grado en nuestro sistema educativo. De esta forma, con la comparación al leer las palabras *mamá* y *mama*, se enseña la importancia de acentuar la sílaba que está tildada, porque si no se hace, la palabra adquiere un sentido diferente al que deseamos expresar, como muy bien se ejemplifica en estas dos palabras. También se introduce la “y” como conjunción.

Para ejercitar la formación de representaciones léxicas de las palabras y así evitar la lectura serial de izquierda a derecha que implica la decodificación por fonemas, se recomienda realizar actividades como:

El diccionario pictórico. En una libreta de apuntes pequeña, se anota en cada página, una palabra de las que se han estudiado y se ilustra, para que, cuando el estudiante en un dictado o en una redacción, dude de la escritura de una palabra, tenga un apoyo visual dónde recurrir.

El acordeón. Cumple el mismo objetivo que la actividad anterior, lo que varía es la presentación en una tira de papel o cartulina que se dobla en forma de acordeón donde, en cada parte del doblado se coloca el dibujo y la palabra.

Libreta de asociación. Se toma un cuaderno de dibujo pequeño y se cortan las hojas en forma horizontal, por su centro. Cada mitad tendrá escrita en la parte superior izquierda el número de página que le corresponde en orden secuencial. En el centro de la mitad superior de cada hoja se dibuja o se pega un recorte de un objeto cuya palabra sea conocida por los estudiantes. En el centro de la mitad inferior de la misma hoja, se escribe una palabra que no sea la del dibujo. La actividad consiste en que el estudiante debe asociar el dibujo con la pagina inferior que contiene la palabra del mismo y anotar en el cuaderno las parejas numéricas.

Dominós. Con asociación de dibujo y palabra.

Memorias. Encontrar las tarjetas que hacen pareja por palabras iguales o por dibujo y palabra.

Loterías. Siguiendo el procedimiento original sólo que con palabras en lugar de números.

Se proponen también ejercicios que implican asociación de dibujo con palabra; completar palabras con vocales; ilustrar palabras; escribir palabras con base en dibujos dados; dictados; entre otros, todos ellos incluidos en el CD de actividades para el docente.

Con el resto de grafemas se sigue las tres fases descritas con la letra “m”, con la adición del fonema que se introdujo anteriormente en la lectura y formación de palabras. De esta forma, el fonema que sigue es la /s/, formándose palabras que involucren ambas fonemas, entre ellas, mesa, suma, mes, más, misa, musa, museo, etc. Posterior a la /s/ se encuentra la //, que incluirá palabras que contienen los fonemas /m/ y /s/, como por ejemplo, mula, sala, asolea, sol, sal, muela, entre otros; y así sucesivamente con el resto de las letras del Abecedario Pictofónico.

Es importante trabajar en esta etapa la lectura, el dictado y la copia con frecuencia diaria. La lectura constante permite reforzar el reconocimiento automatizado de todas las letras que forman la palabra en paralelo y así evitar confusión de letras de diferente sonido (ej. beso por peso); ordenamiento incorrecto de la secuencia de los fonemas en la estructura silábica de la palabras que puede ser: omisión (do por dos), inserción (masacota por mascota); cambio de orden (los por sol); dificultades para reconocer palabras comunes a primera vista, errores en palabras comunes, decodificación con dificultad, lectura monótona y sin inflexiones.

El dictado frecuente estimula la conciencia fonémica, la asociación fonema-grafema, la atención y la velocidad en el escrito. La copia dirigida permite reforzar la segmentación léxica y el uso adecuado del espaciamiento entre letras y palabras, el respeto de los márgenes, distribución del escrito en el papel, horizontalidad de los renglones, y la escritura en el renglón completo,

además de que facilita el desarrollo de la caligrafía de los estudiantes al modelar la direccionalidad de los trazos, el cierre correcto de las letras redondas y rectitud de las líneas, la alineación de las letras, la proporción en el tamaño de la letra, la uniformidad de inclinación de las letras e intensidad adecuada del trazo al escribir.

2.3.3 Tercera etapa: Comprensión.

Se guía a los estudiantes en la comprensión lectora desde la primera serie silábica, es decir, desde la octava semana aproximadamente, con oraciones sencillas como “*Memo ama a Ema*”, “*Mi mamá me mima*”. Para el desarrollo del procesamiento semántico, se sugiere acompañar las oraciones con ilustraciones que estimulen la construcción de representaciones mentales del contenido de éstas, como por ejemplo

Memo ama a Ema.



Mi mamá me mima.



La comprensión lectora se puede estimular con actividades como:

1. Completar la oración a partir de la ilustración sugerida

Emilio _____.



2. Completar la oración a partir de tres palabras sugeridas.

Melisa _____ coca cola. (toma, pesa, sale)

3. Ordenar palabras para formar una oración propuesta.

tomate. Susi come

4. Completar textos.

Lea el siguiente texto

Amelia y Paola.

Amelia ve a Paola y la saluda.

Amelia va de paseo con Paola a la loma.

Amelia se asolea en la loma. Paola lee.

Amelia se va a la casa de Paola a la una.

Complete cada oración con la palabra que corresponde

Amelia ve a _____ y la saluda.

Amelia va de paseo con Paola a la _____.

Amelia se _____ en la loma. Paola _____.

_____ se va a la casa de Paola a la una.

5. Contestar preguntas de inferencia a partir de un texto leído.

Conteste las siguientes dos preguntas.

¿Amelia es amiga de Paola?

¿Por qué cree usted que sí/no es amiga de Paola?

6. Ordenar en secuencia oraciones de pequeños textos leídos.

Lea.

Ese pájaro no puede volar. Tiene un ala rota.

Yo lo voy a cuidar. Después el pájaro se va a sentir mejor.

Lea las frases que aparecen abajo y que tienen relación con el texto anterior.

Córtelas y péguelas en el siguiente cuadro, en el orden correcto, según lo leído.

1	
2	
3	
4	

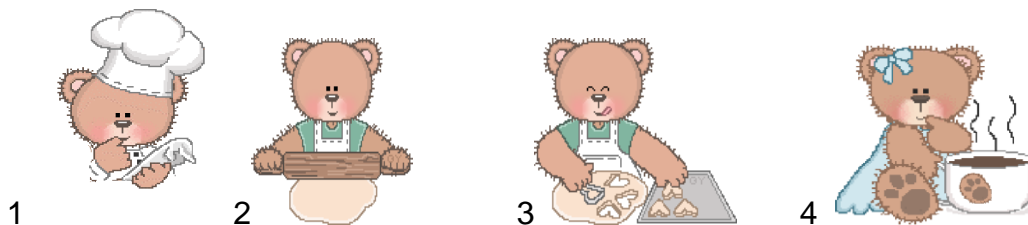
Recorta.

Un ala está rota.
Yo voy a ayudar al pájaro.
El pájaro se va a sentir mejor.
El pájaro no puede volar.

7. Ordenar oraciones en secuencia, considerando las ilustraciones proporcionadas en la historia.

Observe el orden de estas ilustraciones. Lea las oraciones y péguelas en el recuadro en el orden que corresponde según la secuencia de la historia.

1	
2	
3	
4	



Recorta.

A su amiga Linda al café invitó, y ella gustosa se lo tomó.
Un día el osito Micha se puso su gorro de cocinero y dijo: ¡Quiero cocinar!
En pocos minutos unas ricas galletas logró cocinar.
Buscó los ingredientes, preparó la masa y con un bolillo se puso a amasar.



Durante esta etapa se introducen palabras de enlace como “yo”, “el”, “va”, “un”, “una”, “con”, “es”, “de”, “y”, “esta”, para facilitar a los estudiantes, con su lectura logográfica, la formación de oraciones. Las mismas estarán a la vista de los estudiantes, con claves de color para su apoyo visual. Se puede pegar en la pared la ilustración grande de un payaso que tenga sujeto en sus manos un grupo de globos de colores, donde cada uno tendrá escrito una de las palabras de enlace, por ejemplo, el globo rojo tendrá escrita la palabra “el”, el globo azul la palabra “con”, y así las demás. Cuando un estudiante pregunta *-¿cómo se lee la palabra del globo rojo?-*, el docente contesta de inmediato desde cualquier lugar en que se encuentre dentro del aula, esto evita el tener que desplazarse hasta el pupitre del estudiante para que le enseñe en su cuaderno cuál es la palabra que no puede leer. De igual forma, si el estudiante está redactando y surge la inquietud *-¿cómo se escribe “con”?-*, el docente indica, *-es la palabra escrita en el globo azul*. El uso constante de este apoyo visual permitirá a los estudiantes la memorización del vocabulario que ahí se expone.



Conforme se amplía el vocabulario con la introducción de nuevos fonemas, se va aumentando el tamaño de los textos y el nivel de la comprensión de lectura. En el Programa de Estudio de Español de I Ciclo (2005), se solicita que el estudiante de primer grado a nivel literal pueda identificar nombres, personajes, fechas y lugares; reconocer ideas principales explícitas en el texto, discriminar características explícitas de personajes, tiempos y lugares; organizar la secuencia en que se presenta la información, los incidentes o acciones de una historia. En la comprensión inferencial, se requiere que el estudiante identifique ideas sugeridas en el texto, pero no incluidas explícitamente; elabore una hipótesis sobre lo que tratará un texto a partir del título y pueda predecir el final a partir de una lectura inconclusa.

2.3.4 Cuarta etapa: Redacción.



El proceso sintáctico se introduce aproximadamente a partir de la décima semana, cuando se tiene suficiente vocabulario como para estructurar oraciones en el esquema de sujeto-verbo-predicado. Se recomienda hacerlo con preguntas generadoras de los tres componentes, mediante dos representaciones: ícono y clave color. Así.

Componente	<u>Sujeto</u>	<u>Verbo</u>	<u>Predicado</u>
Pregunta generadora	(quién)	(qué hace)	(qué, cómo, cuándo, dónde, por qué)
Ícono		?	
Clave color	<div style="background-color: red; width: 100px; height: 15px;"></div>	<div style="background-color: green; width: 100px; height: 15px;"></div>	<div style="background-color: yellow; width: 100px; height: 15px;"></div>

Para reforzar este proceso sintáctico, se sugiere programar actividades que incluyan primero el completar oraciones y luego redactarlas por completo.

1. Completar una oración con base en el ícono y la ilustración propuesta.



	?	
	toca	

2. Complementar una oración a partir de la ilustración dada y clave color.



<div style="background-color: red; width: 100px; height: 15px;"></div>	<div style="background-color: green; width: 100px; height: 15px;"></div>	<div style="background-color: yellow; width: 100px; height: 15px;"></div>
Emilio		



3. Completar la oración con base en una ilustración, sin ícono ni clave color, pero con espacios que controlen la extensión de ésta.



	pasea		en el parque.
--	-------	--	---------------

4. Formar oraciones con base en la ilustración y los íconos.



	?	



5. Escribir oraciones con apoyo ilustrativo y clave color.

6. Redactar varias oraciones a partir de una sola ilustración, sin ícono ni clave color.



En esta etapa de producción, con base en lo estipulado en el Programa de Estudio de Español de I Ciclo (2005), los docentes deben observar que los estudiantes sean capaces de ajustar las ideas al tema, que haya relación del dibujo con el contenido, riqueza de ideas, orden estructural de sujeto-verbo-predicado; extensión suficiente; concordancia entre los elementos de la oración (sujeto y predicado; sujeto y verbo; artículo, sustantivo y adjetivo); y coherencia en el uso de los tiempos verbales. En aspectos relacionados con la ortografía, se debe enfatizar en el uso de las mayúsculas al inicio de la oración y en nombres propios; el punto al final de cada oración, el uso de la coma en enumeraciones y la concordancia entre los fonemas con sus respectivos grafemas. Es importante que se incluya a la lista el uso de la tilde con el tema de la sílaba tónica y la sílaba átona, ya que en el programa de Español del MEP este contenido se aborda hasta tercer grado, cuando el estudiante se ha acostumbrado a leer sin acentuación.

Para sintetizar, en el siguiente cuadro se presentan las principales etapas en las que se organizan las Estrategias Pictofónicas para la enseñanza de la lectura en primer grado.

Etapa	Descripción	
Perceptual	Lectura fotográfica	Reconocimiento de carteles del ambiente como estímulo de la vía léxica.
	Conciencia fonológica	Desarrollo de las tres habilidades lingüísticas básicas: conciencia léxica, conciencia silábica y conciencia fónica.
	Reconocimiento de vocales	Asociación del dibujo con la vocal y el sonido con el fonema mediante la presentación de las tarjetas, y ejercicios con folleto.
	Iniciación a la escritura	Escritura de trazos, copia dirigida y copia libre en el cuaderno.
Decodificación	Conciencia fonética	Relación grafema-fonema de la consonante con actividades multisensoriales.
	Fusión silábica	Entrenamiento en la unión de sonidos consonánticos con vocales para formar sílabas.
	Lectura de palabras	Lectura de palabras mediante diversos ejercicios.
Comprensión	Procesamiento semántico de oraciones con correspondencia de dibujos que las ilustran	
Redacción	Formulación de preguntas generadoras para obtener de los estudiantes el sujeto, verbo y predicado de las oraciones	

Tabla 2. Etapas de las Estrategias Pictofónicas.

Como se vio a lo largo de lo expuesto hasta ahora, las teorías más recientes sobre la adquisición de la lectura, sustentan la idea de que ésta depende del desarrollo de la conciencia fonológica para la interiorización de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF), sin embargo, como indican Cuetos, Arnedo, Fanjul, Fernández, Fernández, García, Ibáñez, Muñiz, Rodríguez, Suárez, y Gallego (2003, p.172),

“la arbitrariedad de las reglas grafema-fonema, se puede reducir estableciendo algún vínculo entre la forma escrita de las letras y su pronunciación. Y una forma que facilita enormemente el recuerdo es derivando cada letra a partir de un dibujo relacionado, por ejemplo, la “m” tiene forma de montaña y su sonido /m/ corresponde al fonema inicial de montaña”

Estos investigadores comprobaron en un estudio experimental con estudiantes de tercer grado de una escuela de Oviedo, que a través de la transformación de las letras en dibujos, y las actividades de segmentación fonológica del sonido inicial de la palabra ilustrada que propone el Método Informatizado de Lectura (MIL), los estudiantes adquieren la conciencia del fonema, lo que les facilita el conocimiento de las RCGF (Cuetos y otros, 2003)

Las Estrategias Pictofónicas se fundamentan precisamente en esta asociación grafema/dibujo –fonema/segmentación fonética, por lo que teóricamente se podría decir que es una propuesta efectiva para el aprendizaje de la lectura; pero la validez práctica de su sistematización es lo que motiva la puesta en marcha de esta investigación, cuyo objetivo general es contrastar experimentalmente, a corto, mediano y largo plazo, su eficacia en la enseñanza de la lectura frente al Método Ecléctico vigente en Costa Rica.

Como se verá en el siguiente capítulo, el proceso de contraste entre la eficacia de ambas estrategias se realizó utilizando un diseño longitudinal con cuatro mediciones en momentos diferentes, para establecer los cambios que presentan los estudiantes a partir de la instrucción con una u otra estrategia en un plazo de dos años, desde el marco curricular, debe corresponderse con el pleno dominio de la decodificación lectora. Es decir, se pretendía evaluar la eficacia tanto a corto, como mediano y largo plazo.

CAPÍTULO II

3 Marco Metodológico

3.1 Diseño

En el capítulo anterior se señaló que el propósito de esta investigación es determinar la eficacia en la enseñanza de la lectura de las Estrategias Pictofónicas en contraste con el Método Ecléctico, que es el que se ha venido utilizando en Costa Rica desde 1970. Para esto se diseñó una “*investigación aplicada*” (León y Montero, 2003, p.328), con una estrategia de evaluación de cuatro mediciones en períodos diferentes (diagnóstico, corto, mediano y largo plazo), para establecer los cambios que presentan los estudiantes en el transcurso de 18 meses de instrucción con uno u otro método de lectura.

Se optó por un estudio longitudinal, con diseño pre-post con grupo de control porque este tipo de investigación permite establecer el impacto de un tratamiento, en este caso la eficacia de un método, comparando una medida anterior y otra posterior a éste, tomada en dos grupos, de los cuales, al Grupo Experimental se le aplica el tratamiento (Estrategias Pictofónicas) y al de Grupo Control un placebo (Método Ecléctico), refiriéndose el prefijo “*cuasi*” a que no cumple las condiciones de los controles experimentales (León y Montero, 2003). Sin embargo, por el uso poco frecuente de este vocablo, en el resto del informe se usará *Grupo Control* al referirse a los grupos de estudiantes que fueron instruidos con el Método Ecléctico.

En consecuencia, se espera satisfacer las siguientes hipótesis en cada período específico de la investigación: corto plazo, mediano plazo y largo plazo.

3.1.1 Hipótesis.

A corto plazo (postest 1, junio 2010)

1. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán un mayor reconocimiento de vocales que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
2. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán una mayor

decodificación de sílabas que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.

3. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán una mayor lectura de palabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.

A mediano plazo (postest 2, noviembre 2010)

1. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán un mayor reconocimiento de las consonantes que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico
2. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán una mayor decodificación de sílabas que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
3. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán una mayor lectura de palabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.

A largo plazo (postest 3, septiembre 2011)

1. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas realizarán mejores tareas de segmentación fonética que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
2. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán mayor velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
3. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán mejor fluidez en la lectura de palabras y de pseudopalabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.

4. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán mayor lectura de pseudopalabras con grupo consonántico (CCV) que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
5. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán mejor descifrado de pseudopalabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
6. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán mayor lectura de pseudopalabras polisílabas que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
7. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán mejor calidad de lectura de pseudopalabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
8. Los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán menor cantidad de errores de lectura de pseudopalabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.
9. Las Estrategias Pictofónicas permiten un menor número de estudiantes con la condición de reprobado al finalizar el primer grado de la Educación General Básica en comparación con los instruidos con el Método Ecléctico.

La variable independiente en todas las hipótesis es la misma: el método de lectura utilizado en cada uno de los grupos de estudio, sea las Estrategias Pictofónicas o el Método Ecléctico.

Las variables dependientes corresponden a la cantidad decodificada de: vocales, consonantes, sílabas, palabras, segmentación fonética, velocidad lectora, fluidez lectora, estructura consonántica, descifrado, polisílabas, calidad lectora, errores de lectura y reprobados.

Para una mejor comprensión de este capítulo y del posterior análisis de los resultados, se diseñó una línea de tiempo que destaca los siguientes aspectos, considerados lo más relevante en cada período de la investigación (Figura 2):

- ✓ Tiempo que abarcó (año y mes),
- ✓ Número de estudiantes evaluados,
- ✓ Principal tarea realizada (reuniones, pretest, postets, grupo focal),
- ✓ Hipótesis planteadas (lectura de vocales, consonantes, sílabas, palabras, segmentación fonética, descifrado, velocidad, fluidez, estructura, longitud, complejidad, calidad, errores)
- ✓ Instrumentos utilizados (*Registro Silábico*, *Registro de Palabras*, segmentación fonética, L.E.A, L.E.E, P.E.R.E.L, P.R.O.L.E.C).

En las páginas siguientes se detalla además, la forma en que se escogieron los centros educativos, las docentes y los estudiantes de los Grupos Control y Experimental; las características de las escuelas y los participantes, así como el procedimiento y los instrumentos utilizados en cada evaluación, de acuerdo con lo que se pretendía medir en determinado período del estudio

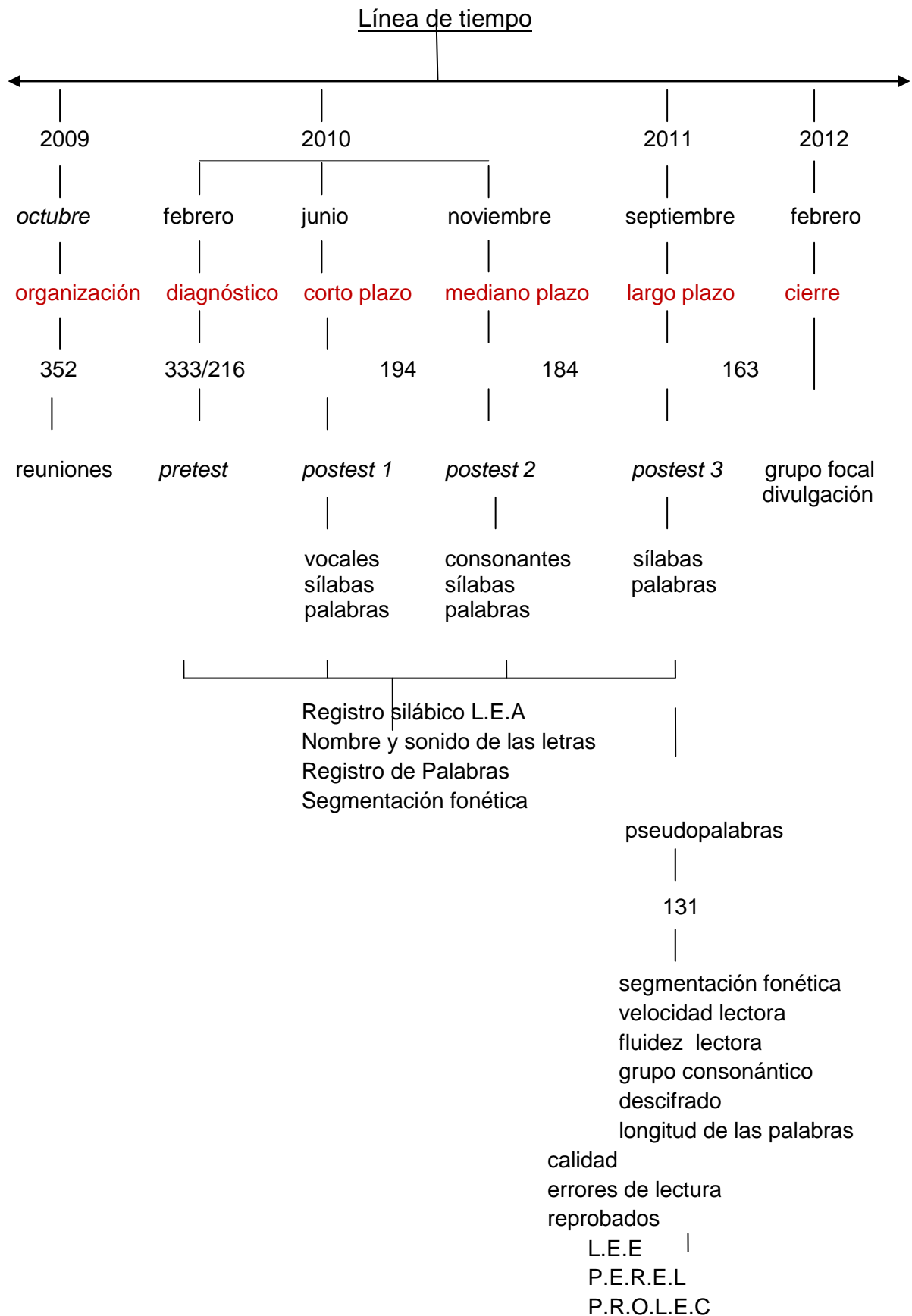


Figura 2. Períodos de la investigación.

3.2 Participantes

Costa Rica tiene una extensión de 51100Km², dividida en siete provincias y con una población aproximada de 4 615 518 habitantes, según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (2012). La administración escolar está a cargo del Ministerio de Educación Pública, con la organización del país en 23 regiones educativas, de las cuales, la Región Educativa de Cartago, según el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública, es la tercera con mayor número de estudiantes en primer grado, con un total de 6.294 estudiantes (8,1%), de los 77.625 matriculados en el período lectivo 2010 (Ministerio de Educación Pública, 2010), por lo que la hace una zona suficientemente representativa de la población estudiantil costarricense.

Para este estudio se seleccionó el sector de San Nicolás, cuarto distrito del cantón central de la provincia de Cartago, y quinto circuito escolar de la Región Educativa, porque es una zona geográfica de apenas 28,23 km² de extensión, claramente delimitada por el cerro de Ochomogo, el río Taras y los diques protectores que se construyeron en los márgenes del río Reventado debido a la gran avalancha de 1963 que destruyó parte del distrito y definió su topografía actual, como se muestra en la Figura 3.

De acuerdo con el VI Censo Nacional de Vivienda 2011, esta zona tiene 6988 viviendas distribuidas en siete caseríos: Taras, Ochomogo, Loyola, Cooperosales, Los Diques, La Lima y Quircot, y una población aproximada de 25927 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2012).



Figura 3. Mapa del distrito de San Nicolás, Cartago, Costa Rica.

Actualmente, la mayor parte de los terrenos del distrito han sido abarcados por el desarrollo industrial y urbanístico, lo que ha generado, según Benavides, Lema, Carrasco, Machado y Delgado (2009), una economía basada principalmente en el trabajo que desempeñan los habitantes en la industria, la construcción, el cultivo de hortalizas, la manufactura de algunas empresas locales y otras transnacionales, los servicios profesionales de diferentes disciplinas que brindan sus habitantes en el sector público y privado, dentro de la provincia o en otras partes del Valle Central.

Esta condición permite a la mayoría de los vecinos del San Nicolás contar con trabajo fijo, que les ayuda a satisfacer las necesidades básicas y a desarrollarse en un ambiente estable. Excepto el caserío llamado Los Diques, que es un barrio urbano-marginal que surgió en los años 70 con el asentamiento de migrantes nicaragüenses en los diques protectores del río Reventado, y que se mantiene en la actualidad con familias de muy bajos recursos económicos y algunos incluso en extrema pobreza, con muchos problemas sociales como alcoholismo, prostitución, drogadicción, desempleo, entre otros (Acuña y Olivares, 1999).

Como era imposible conseguir, mediante asignación aleatoria, la conformación controlada de los grupos de estudiantes para el estudio, se tuvo acceso a las escuelas de este núcleo escolar, que por las características socioculturales y económicas del distrito de San Nicolás, la cercanía entre los centros educativos, y la administración común de estas instituciones, se consideró idóneo para la realización de esta investigación.

3.2.1 Centros educativos.

Las seis instituciones participantes en esta investigación son escuelas públicas que se encuentran en el distrito de San Nicolás, perteneciente al Circuito Escolar 05 de la Región Educativa de Cartago, conformada por otros seis sectores o núcleos (Guadalupe, Agua Caliente, Dulce Nombre, Corralillo, Quebradilla, Los Colegios) de los cuales, San Nicolás es el Núcleo Uno y está bajo la supervisión del señor M.Sc. Ulises Ortega Meza.

Este funcionario del Ministerio de Educación Pública (MEP), es el que controla administrativa y técnicamente los centros educativos públicos y privados de su jurisdicción. Como jefe inmediato de los directores de las instituciones del distrito de San Nicolás, vela por el cumplimiento de la legislación educativa vigente, por lo que las escuelas participantes en la investigación están obligadas a seguir sus lineamientos y directrices.

Esta uniformidad en la administración educativa y la cercanía geográfica de las escuelas hace que las instituciones compartan muchas características sociales, culturales y económicas, permitiendo así la equivalencia de la población estudiantil de todas las escuelas que participaron en este estudio.

Se tomaron los grupos de estudiantes y los docentes asignados de acuerdo con la distribución que los directores de cada escuela establecieron a partir de la matrícula realizada en el mes de octubre del 2009. Esto sirvió como procedimiento de control de variables extrañas, pues el entorno educativo hace que *“no haya más remedio que asignar a las condiciones experimentales `grupos formados antes de la investigación´ en vez de asignar a los participantes uno a uno”* (León y Montero, 2003, p.219).

Para la equivalencia, en número de estudiantes que conforman los dos grupos de estudio, se consideró la matrícula reportada en octubre de 2009 para el curso lectivo 2010. De estos dos grupos, uno aplicaría las Estrategias Pictofónicas para la enseñanza de la lectura, como Grupo Experimental para comprobar la efectividad del método; el otro aplicaría el Método Ecléctico, como Grupo Control, para contrastar los resultados al finalizar el estudio.

Por tanto, el Grupo Control quedó conformado por las escuelas Carlos Monge (C1), República Francesa (C2) y Quircot (C3), y el Grupo Experimental con las escuelas Cooperosales (E1), Arturo Volio (E2) y Juan Vázquez (E3), distribuidos en 14 secciones, 13 docentes porque la maestra de la escuela Cooperosales estaba a cargo de las dos secciones de primer grado.

3.2.2 *Estudiantes.*

La matrícula reportada para el curso lectivo 2010 fue de un total de 352 estudiantes matriculados para primer grado, de los cuales, al unir el número de estudiantes de las escuelas Carlos Monge, República Francesa y Quircot resultó de 177, y entre las escuelas Cooperosales, Arturo Volio y Juan Vázquez, se formó 175, por lo que quedaba numéricamente equitativa la constitución de los dos grupos a contrastar.

La asignación de cuál grupo aplicaría las Estrategias Pictofónicas como tratamiento y cuál el Método Ecléctico como programa alternativo fue dado al azar en noviembre del 2009, con el fin de realizar el proceso de capacitación de las docentes en diciembre de ese año.

La siguiente tabla muestra la distribución que se obtuvo para los grupos Experimental y Control, a partir de la matrícula reportada en diciembre de 2009.

Grupo	Institución	Docentes	Estudiantes
Experimental	E1: Arturo Volio	D1	30
		D2	31
	E2: Juan Vázquez	D3	27
		D4	26
		D5	27
	E3: Cooperosales	D6	34
		Total	175
Control	C1: Quircot	D7	23
		D8	24
		D9	23
	C2: República Francesa	D10	24
		D11	25
		D12	27
	C3: Carlos Monge Alfaro	D13	31
		Total	177

Tabla 3. Matrícula de primer grado del Núcleo Uno: diciembre 2009

2.2.3. Docentes.

Con relación a las 13 docentes que tuvieron a cargo las 14 secciones de primer grado participantes en la investigación, es importante destacar algunos datos sobre ellas, ya que permite mostrar la forma en que se trató de controlar el efecto del docente como variable oculta en esta investigación.

Características	Respuestas	Grupo Control	Grupo Experimental
Edad	Años	45	37
Nivel académico	Licenciatura	43 %	50 %
Experiencia docente	Más de 16 años	57,1 %	33,3 %
Experiencia con primer grado	Sí	85,6 %	66,7 %
Aplicación del Método Ecléctico	Sí	71,4 %	66,7 %
Conocimiento de las Estrategias Pictofónicas	Sí	0 %	0 %

Tabla 4. Formación profesional de los docentes participantes

Como se observa en la Tabla 4, a partir del historial profesional que se obtuvo mediante un cuestionario de preguntas cerradas (Anexo 2) validado por cinco docentes de primaria, se puede decir que las docentes del Grupo Control cuentan con mayor experiencia laboral, ya que tienen mayor edad ($\bar{x}=45$); el

57,1% ha trabajado por más de 16 años en educación; el 85,6% ha impartido primer grado anteriormente, y el 71,4% usó el Método Ecléctico en la enseñanza de la lectura. Las docentes de ambos grupos muestran un nivel académico similar, pero cabe decir que el Grupo Control tiene una docente más, con nivel de bachillerato, en relación con el Grupo Experimental, pues en la escuela Cooperosales (E3), hay una única docente (D6) que tiene a cargo las dos secciones de primero que participan en el proyecto.

Descritos los participantes del Grupo Control y del Experimental, a continuación se detalla el procedimiento que se siguió con cada uno de ellos en los diferentes períodos de la investigación.

3.3 Procedimiento

Como el curso lectivo en Costa Rica se inicia la segunda semana de febrero, tiene un receso de vacaciones de medio año en las dos primeras semanas de julio, y finaliza la tercera semana de diciembre, la línea de tiempo descrita en la Figura 2 (página 74) muestra los principales períodos en los que se dividió la investigación (organización, diagnóstico, corto plazo, mediano plazo, largo plazo, cierre), tomando en cuenta el calendario escolar y lo que se pretendía medir en un momento determinado, según las hipótesis del estudio.

3.3.1 Organización.

Al plantearse esta investigación con un diseño experimental que involucra un seguimiento por dos años del proceso de aprendizaje de la lectura de estudiantes matriculados en escuelas públicas costarricenses, fue indispensable contar con el apoyo del Supervisor de Centros Educativos del circuito escolar seleccionado porque debía, no sólo aprobar la realización del estudio, sino que como jefe inmediato de los directores de las escuelas de esa zona, autorizar su ejecución.

La primera actividad fue una reunión con esta persona en octubre del 2009 donde se le expuso el objetivo principal de la investigación y se obtuvo el aval para realizar dos sesiones previas al proceso de instrucción y medición que debían realizarse con los directores de los centros educativos y las docentes que tendrían a cargo a los estudiantes de primer grado en el ciclo lectivo 2010.

En noviembre de ese mismo año se realizó la reunión con los directores de las escuelas en presencia del Supervisor de Centros Educativos, quien les explicó el propósito general del estudio y les indicó que todas las actividades que la investigadora propondría a lo largo del estudio tenían su aprobación, por lo que debían acatarlas sin reservas. Además, para esa sesión, debían entregar la matrícula realizada en octubre de 2009, con la cantidad de estudiantes inscritos en primer grado para el ciclo lectivo 2010, que en total resultó de 352 estudiantes, dato que se utilizó para la distribución de los participantes en los Grupos Experimental y Control.

El siguiente mes correspondió la reunión con las seis docentes del Grupo Experimental, a quienes se les capacitó, durante una sesión de 6 horas, en el

uso de las Estrategias Pictofónicas para la enseñanza de la lectura en los estudiantes de primer grado. En este taller se les fue explicando, paso a paso, las actividades que debían realizar por semana, especialmente las del período Perceptual, que correspondían a las primeras cinco semanas del curso lectivo. Se les entregó el material (tarjetas con pictogramas, cancionero, folletos, entre otros) con el que trabajarían durante el año 2010, y se elaboró la agenda de reuniones de seguimiento para ir explicando cada etapa del método conforme se iba avanzando en el proceso.

Respecto al Grupo Control y con el fin de que las docentes se sintieran también implicadas en una innovación educativa, tuvo lugar un encuentro con las siete maestras que lo integran, con quienes se acordó la introducción de una variación en la aplicación del Método Ecléctico.

Esta innovación consistió en modificar la cantidad de sílabas a enseñar, pues el Método Ecléctico introduce una sílaba con “a” por cada cartel de presentación, es decir, después de los primeros seis carteles se cuenta con seis sílabas: pa, la, ma, da, sa, ta, y la interiorización de la vocal a; siendo este un procedimiento considerado por las docentes como muy lento, por lo que decidieron introducir en el período de aprestamiento, las cinco vocales para extraer después, con cada cartel, la serie silábica completa; de esta forma, con los mismos seis carteles se tendría: *pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu*, etc, es decir, 30 sílabas en lugar de seis.

Esta modificación se estableció como estrategia innovadora entre las docentes, para cumplir el requisito metodológico de que *“el control necesita recibir un programa placebo, dedicar el mismo tiempo que el Grupo Experimental a una tarea distractora, asegurarse que no recibe la influencia de una variable extraña”* (León y Montero, 2003, p.332) que pueda afectar los resultados de las mediciones posteriores.

De la tercera semana de diciembre a la última de enero corresponde las vacaciones escolares, tiempo que se aprovechó en la organización del material necesario para el proceso de diagnóstico que se haría en febrero de 2010.

3.3.2 Diagnóstico y pretest.

El personal docente de las escuelas se integran a sus labores una semana antes que finalicen las vacaciones de los estudiantes, por lo que se realizó en ese lapso una reunión con las docentes del Grupo Experimental y el Grupo Control, por separado, para explicarles cómo se iba a aplicar el *pretest* y entregarles el calendario de las reuniones bimensuales que se realizaría con ellas durante el año 2010 (Grupo Experimental: 26 de marzo, 6 de mayo, 2 de junio, 23 de julio, 8 de septiembre, 14 de octubre y 3 de diciembre; y Grupo Control: 25 de marzo, 5 de mayo, 4 de junio, 22 de julio, 10 de septiembre, 16 de octubre y 2 de diciembre), como una forma de acompañarlas y dar seguimiento al proceso de instrucción.

De los 352 estudiantes que habían matriculado primer grado en octubre de 2009, iniciaron el curso lectivo 333 de ellos, 159 en el Grupo Experimental y 174 en el Grupo Control, correspondientes al 5,29% de la población de primer grado de Educación General Básica de la Región Educativa de Cartago. Los demás estudiantes fueron ubicados por sus padres en centros educativos de otros circuitos escolares. El curso lectivo inició el miércoles 10 de febrero, por lo que el proceso de diagnóstico se realizó en la semana del 15 al 19 de febrero.

Con el propósito de determinar con el pretest los conocimientos previos de lectura de cada uno de los estudiantes matriculados en primer grado, para lo cual se elaboraron cinco tarjetas de 10cm x 10cm, cada una con la vocal escrita en letra imprenta, en minúscula, del tipo Berlin Sans FB, número 150, para medir el reconocimiento de las cinco vocales. A los estudiantes que lograban reconocer todas las vocales, se les evaluó además el reconocimiento de las letras y las sílabas por medio de las tarjetas de la prueba *Registro Silábico* del Diagnóstico Pedagógico de Lectura, Escritura y Aritmética, L.E.A (Murillo, Rojas, y Madrigal, 1999), batería costarricense que se describe en el apartado de instrumentos.

En el horario escolar de los estudiantes de primer grado (lunes, miércoles y viernes de 12:30pm a 5:40pm; martes y jueves de 7:00am a 12:10pm), y a razón de una institución por día, en el aula más pequeña de cada escuela, se

evaluó, en forma individual, el conocimiento de las vocales y las sílabas de los estudiantes. Los datos se registraron, en forma individual, y fueron incluidos en el programa SPSS para su posterior análisis.

Como se verá en los resultados, en esta fase se detectó que algunos estudiantes conocían las cinco vocales, algunas sílabas y ciertas palabras, por lo que se decidió realizar el estudio sólo con los niños y niñas que reconocieran menos de cuatro vocales. Siguiendo este criterio, quedaron un total de 216 estudiantes 87 en el Grupo Experimental y 107 en el Grupo Control como muestra definitiva de estudiantes participantes en el estudio.

3.3.3 Corto plazo y postest 1.

El período de instrucción se inició una semana después del diagnóstico, el 22 de febrero de 2010 y se extendió hasta el 18 de junio de 2010, en las seis escuelas participantes en la investigación. En el transcurso de las 17 semanas que implicó esta primera fase de instrucción, las docentes del Grupo Experimental siguieron la sistematización propuesta en las Estrategias Pictofónicas, descrito en el apartado 2.3 de este documento; y las del Grupo Control ejecutaron los pasos establecidos en El Método Ecléctico descrita en el apartado 2.2.2, con la variante que se describió en el punto 3.3.1. como programa “*placebo*”.

A partir del proceso de enseñanza de la lectura que proponen ambos métodos, se consideró ver si los estudiantes habían interiorizado todas las vocales, cuántas sílabas reconocían y si podían leer algunas palabras antes de la salida a vacaciones de medio período, que correspondió ese año del 5 de julio y el 18 de julio. Para ello, se aplicó nuevamente el *Registro Silábico* usado en el pretest, y se incluyó el *Registro de Palabras*, que consiste en una lista de 30 palabras elaborada a partir del análisis de tres instrumentos que se describirán en el apartado 3.4.

Esta segunda medición, o *postest 1* se realizó de la misma forma que el pretest, es decir, en el horario de los estudiantes, en un aula pequeña y en forma individualizada; pero en lugar de una escuela por día, se realizaron dos visitas por institución, ya que el número de pruebas que debía pasar a cada uno de los estudiantes y el rendimiento que estaban presentando,

especialmente los del Grupo Experimental, hizo que el proceso de medición se extendiera por dos semanas, del 21 de junio al 3 de julio. En esta fase se incluyó la grabación de voz de todos los estudiantes y se realizó el registro conjunto de cinco estudiantes de cada sección con las docentes a cargo de ellos, para contar con el registro veraz de los datos obtenidos en la medición.

3.3.4 Mediano plazo y postest 2.

El siguiente período de instrucción se inició después de las vacaciones de 15 días, el 19 de julio y se extendió 20 semanas hasta la finalización del curso lectivo, el 15 de diciembre de 2010.

Durante este segundo semestre, de acuerdo con la sistematización de los dos métodos de enseñanza de la lectura, los estudiantes deberían lograr el reconocimiento de las consonantes, la decodificación de la mayoría de las sílabas y la lectura de mayor número de palabras, por lo que se decidió aplicar para el *postest 2* los mismos instrumentos del *postest 1*: el *Registro Silábico* y el *Registro de Palabras*, y se incluyó la subprueba *Nombre y Sonido de las letras*, del test L.E.A.

Se mantuvieron las condiciones de aplicación de los otros postests, aunque se extendió una semana más el período de evaluación, del 22 de noviembre al 15 de diciembre, por el nivel más alto que tenían los estudiantes después de nueve meses de instrucción. Se destinó un día de evaluación por cada grupo participante en la investigación, alternando uno del Grupo Control con otro del Grupo Experimental, para no afectar los datos por un mayor tiempo de instrucción con un método en relación al otro.

En la segunda semana del mes de diciembre, se realizó una reunión con el Supervisor de Centros Educativos del Circuito 05 de la Región Educativa de Cartago para mostrarle los resultados obtenidos por los estudiantes participantes de las seis escuelas públicas del Núcleo Uno de su zona administrativa. Ante la evidencia preliminar de la efectividad de las Estrategias Pictofónicas, el supervisor autorizó la continuidad de la investigación, que incluía no sólo el seguimiento de la investigadora mediante reuniones bimensuales con las docentes, sino el mantener los mismos grupos de estudiantes durante el período lectivo 2011, con las mismas docentes que les

instruyeron en el 2010, y bajo las mismas condiciones con las que se habían comprometido instruir en uno y otro método.

El 19 de diciembre los estudiantes, docentes y directores de los centros educativos salieron a vacaciones por un lapso de mes y medio, período que se aprovechó para codificar y analizar la información obtenida el *posttest 1* y el *posttest 2* en el programa estadístico SPSS.

3.3.5 Largo plazo y posttest 3.

El curso lectivo 2011 inició el jueves 10 de febrero y concluyó el 16 de diciembre. El jueves 17 y viernes 18 de febrero se realizó la primera reunión, por separado, con las docentes del Grupo Experimental y las del Grupo Control, para entregarles el calendario de reuniones de ese período (Método Ecléctico: 7 de abril, 24 de junio, 12 de octubre y 1° de diciembre; Estrategias Pictofónicas: 8 de abril, 23 de junio, 13 de octubre, 2 de diciembre) y programar los contenidos de la materia de Español que, de acuerdo al perfil de salida de lectura de primer grado de cada uno de sus grupos, debían organizarse para segundo grado.

Se comprobó en esta sesión el acatamiento, por parte de los directores y directoras de las escuelas participantes en la investigación, de la disposición del Supervisor de Centros Educativos de que los grupos escolares quedaran conformados por los mismos estudiantes y docentes.

Como el Grupo Control no había concluido la introducción de sílabas directas el año anterior, para el 2011 las docentes decidieron que, por la lentitud del procedimiento, no utilizarían más los carteles preparatorios, y programaron presentar el resto de sílabas por familias, con base en el Calendario Escolar (Ministerio de Educación Pública, 2011a), las sílabas directas y las sílabas inversas en el primer período (10 de febrero al 20 de mayo de 2011), las sílabas consonánticas en el segundo período (23 de mayo al 2 de septiembre de 2011), y en el último período (5 de septiembre al 16 de diciembre) la lectura y comprensión de textos largos. Por su parte, el Grupo Experimental decidió reforzar en el primer período (10 de febrero al 20 de mayo de 2011), la lectura de las sílabas consonánticas que no fueron estudiadas el año anterior, aunque los estudiantes, según las docentes, ya las habían

interiorizado en primero. Los siguientes dos períodos estarían dedicados a la lectura y comprensión de textos largos.

De acuerdo con el Calendario Escolar que divide el período lectivo en tres trimestres, el segundo concluía el 2 de septiembre, razón por la cual se decidió iniciar la aplicación del *postest 3* a partir del lunes 5 de septiembre y hasta el viernes 28 de octubre de 2011, lapso más largo que los *postests* anteriores debido a la cantidad y características de las pruebas que se aplicaron.

Como uno de los objetivos de este estudio era determinar a largo plazo, las destrezas de lectura adquiridas por los estudiantes en uno y otro método, se intentó contrastar que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas eran lectores expertos al mostrar mejor desempeño en la lectura de pseudopalabras que los estudiantes instruidos con el Método Pictofónico.

Entiéndase por “*lector experto*” (Calvo y Carrillo, 2011, p8) la capacidad de usar los dos procedimientos de reconocimiento de palabras: visuo-ortográfico directo y por recodificación, porque, de acuerdo con estos autores:

“la evidencia empírica apoyo masivamente el uso de dos procedimientos diferenciados en el lector experto. El primero se denomina reconocimiento directo y se aplica con aquellas palabras que por su frecuencia de uso en los textos escritos resultan familiares al lector. Este reconocimiento directo es posible cuando se dispone de una imagen ortográfica completa y precisa de la palabra escrita. El segundo procedimiento se denomina reconocimiento indirecto o de recodificación fonológica, y se aplica a palabras nuevas o poco familiares, en las que no es posible un reconocimiento directo. Este segundo procedimiento hace uso del código alfabético, estableciendo correspondencias entre los segmentos ortográficos de la palabra y su realización fonológica con el fin de obtener la forma oral de la palabra y de ahí su significado”

Partiendo de la *evidencia empírica*, se decidió medir el nivel de lectura de los estudiantes después de los dos años de instrucción, con aspectos relacionados con el descifrado, la velocidad lectora, la fluidez de lectura, la estructura silábica consonántica, la longitud de las palabras, la calidad de la lectura y el tipo de errores que comenten en uno y otro método, para lo cual se

escogieron las pruebas de lectura de palabras de los tests L.E.E, P.E.R.E.L y P.R.O.L.E.C, y lectura de pseudopalabras del test L.E.E, pruebas que se describirán posteriormente.

Partiendo de que no todos los estudiantes habrían adquirido el nivel de decodificación idónea para enfrentar estas pruebas, se tomó como criterio de selección aquellos que reconocieran en el *postest* 3 al menos 10 sílabas consonánticas de las 65 del *Registro Silábico* y leyeran por lo menos 15 palabras de las 30 del *Registro de Palabras*. Sólo a estos estudiantes se les aplicó las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras, proceso que se extendió hasta el último día del clases, el 15 de diciembre de 2011.

3.3.6 Cierre.

El inicio del siguiente curso lectivo fue el 8 de febrero, año en que los estudiantes participantes en la investigación estaban cursando su tercer grado de primaria.

En este período lectivo 2012, los grupos se mantuvieron integrados por los mismos estudiantes, pero sus maestras fueron ubicadas en otros niveles escolares dentro de cada institución. Así por ejemplo, la docente de la escuela Carlos Monge fue “devuelta” a impartir primer grado, mientras que una de las maestras de la escuela República Francesa le asignaron un sexto grado.

Para realizar un cierre con estas docentes, aunque se espera dar seguimiento a los estudiantes hasta que finalicen la primaria, se realizó una reunión el 2 de marzo de 2012 con cada grupo –Experimental y Control- por separado, para conocer su nivel de satisfacción, los cambios que realizaron a ambos métodos durante la ejecución del estudio, y las modificaciones que propondrían en cada uno de ellos, por medio de la estrategia de grupo focal. Se aprovechó el momento para agradecer la participación de las docentes en este estudio de dos años, con un refrigerio y un presente para cada una de ellas.

El cierre con los directores de las escuelas del Núcleo Uno se realizó con la presentación de los resultados de la investigación ese mismo mes, donde se resaltó la efectividad de las Estrategias Pictofónicas en la enseñanza de la lectura inicial.

Con el Supervisor de Centros Educativos del Circuito 05, el 13 de agosto de 2012, en lugar de un cierre del proyecto se realizó una presentación de las Estrategias Pictofónicas a los supervisores de las otras seis regiones educativas de Cartago, y al Director Regional de la zona, quien es el jefe inmediato de los supervisores, con la intención de recomendar esta propuesta de enseñanza de la lectura para toda la Región Educativa de Cartago, que es, al fin y al cabo, un primer paso hacia el ámbito nacional.

3.4 Instrumentos

Como se mencionó al inicio de este capítulo, en cada uno de los períodos de la investigación se pretendía satisfacer determinadas hipótesis, que por medio de la aplicación de diferentes pruebas en tres momentos claves del estudio, a corto plazo, mediano plazo y largo plazo, se realizaría su verificación.

En la medición a corto y mediano plazo, que corresponde a los *postest 1* y *postest 2*, se aplicaron el *Registro Silábico* (Anexo 3) y el *Registro de Palabras* (Anexo 4), que consiste en una lista de 30 palabras que se diseñó en un formato que resultaba de mayor facilidad para la recogida de datos y más reducida para la presentación a los estudiantes.

Las tres columnas de este registro corresponden a las primeras 10 palabras de de las pruebas P.E.R.E.L; P.R.O.L.E.C y L.E.E. Las palabras de la columna izquierda son las del test P.E.R.E.L, la columna central son las del test P.R.O.L.E.C, y la columna derecha las del L.E.E. Para el análisis de los resultados, se consideraron las normas de puntuación y corrección que establece la prueba P.E.R.E.L, con las siguiente adaptación: dos puntos por cada palabra leída correctamente, un punto por cada palabra leída correctamente pero en forma silabeada o vacilante, y cero puntos por cada palabra no leída o leída incorrectamente. Este criterio se fundamenta en la caracterización del silabeo como el error más frecuente en el dominio de la lectura en castellano (Maldonado, Sebastián y Soto, 1992)

Para el postest 3, correspondiente a la medición a largo plazo, se utilizaron las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras de los test mencionados anteriormente (L.E.E, P.E.R.E.L y POLEC)

A continuación se describe en qué consiste cada una de estas pruebas.

3.4.1 Diagnóstico Pedagógico de Lectura, Escritura y Aritmética.

El Diagnóstico Pedagógico de Lectura, Escritura y Aritmética, L.E.A (Murillo, Rojas, y Madrigal, 1999), es un conjunto de pruebas informales que se usa en las escuelas públicas de Costa Rica y que determina el nivel en que se encuentra el estudiante desde 1° a 6° grado, de acuerdo a las áreas académicas de Lectura, Escritura y Aritmética. Para escoger el nivel de la

prueba que se le aplicará a determinado estudiante, es necesario saber que durante el primer trimestre lectivo, debe pasarse la prueba del año anterior al que cursa el estudiante; luego de transcurrido el primer trimestre, se pasa el nivel (o grado) que el estudiante cursa en ese momento.

La prueba de Lectura, que es la que interesa en este apartado, está conformada por varias subpruebas, a saber:

Registro silábico. Determina el nivel y dominio de las sílabas directas (CV), inversas (VC), mixtas (CVC) y consonánticas (CCV).

Nombre y sonido de las letras. Aunque en primer grado el estudiante no tiene obligación de conocer los nombres de las letras, puede usarse como prueba complementaria.

Palabras aisladas. Permite conocer cuáles palabras se leen con fluidez y dominio, sean éstas monosílabas, bisílabas, trisílabas o polisílabas. Al establecer el aplicador este dominio en el estudiante, puede seleccionar el trozo idóneo para evaluar la lectura. Si tiene dominio de monosílabas y/o bisílabas se pasan los trozos del nivel inicial, si es el dominio en las bisílabas y/o trisílabas se pasan los trozos del nivel medio; y por último, si se tiene dominio de las trisílabas y polisílabas se pasan los trozos del nivel final.

Palabras en contexto. Una vez escogido el trozo, de acuerdo a su nivel de dominio de lectura de palabras aisladas, el estudiante lo lee en forma silenciosa y se anota los apoyos utilizados, tales como: subvocalización, señalamiento con el dedo y movimiento de cabeza. Luego lee el texto en forma oral, y una relectura oral posterior, a la vez que el aplicador anota errores que comete el estudiante al leer: sustituciones, inversiones, omisiones, adhesiones, repetición, rotación, silabeo.

Comprensión. En la lectura comprensiva, el estudiante contesta oralmente o por escrito las preguntas que se proponen en cada trozo.

La prueba no tiene baremos de comparación, sino que deja al criterio del aplicador la ubicación del estudiante en alguno de los siguientes tres niveles de lectura:

- ✓ Independiente. Se ubica aquí el estudiante que mantiene una lectura oral rítmica, respeta los signos de puntuación, la lectura silenciosa es más rápida que la oral, conserva una postura corporal adecuada al leer, responde a las preguntas de comprensión con un adecuado y amplio vocabulario, controla su tensión y no presenta problemas de vocalización, subvocalización, movimiento de labios, señalamiento con el dedo, movimiento de cabeza o algún tipo de error de lectura.
- ✓ Instruccional. El estudiante de este nivel presenta las mismas características que el anterior, pero muestra un bajo rendimiento y comete algunos errores de lectura.
- ✓ Frustración. Es situado en este nivel el estudiante que muestra una lectura oral arrítmica, inadecuada modulación de la voz, altibajos al leer, con mucha frecuencia pide ayuda al aplicador, se fatiga y en ocasiones se niega a continuar.

De este instrumento se utilizaron, tanto en el pretest como en los postest, las pruebas de *Registro Silábico y Nombre y sonido de las letras*, para la verificación de las hipótesis relacionadas con el reconocimiento de las vocales, las consonantes y las sílabas.

3.4.2 Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura

La Prueba de Evaluación del Retraso en Lectura: P.E.R.E.L, (Maldonado, Sebastian y Soto, 1992), es un test de aplicación individual, que consta de una lista de 100 palabras (Anexo 5), graduadas en orden creciente de dificultad, que el estudiante debe leer sucesivamente. Fue diseñada para evaluar la lectura de los estudiantes desde el punto de vista de la decodificación del lenguaje escrito en los primeros años de la enseñanza obligatoria, es decir, de 1° a 3° de primaria. Cumple tres objetivos: ofrecer una escala en percentiles del rendimiento medio en lectura de los estudiantes; identificar a los estudiantes con dificultades significativas de aprendizaje de la lectura; y evaluar específicamente el grado de retraso en lectura, traduciendo las puntuaciones obtenidas por el estudiante a una escala de nivel lector estimado graduada en años y meses.

El protocolo de prueba incluye dos páginas, una para registrar los datos de identificación del estudiante y otra para anotar sus respuestas. Ésta última tiene un primer recuadro que presenta los elementos al estudiante, inmediatamente a la derecha, un recuadro para la transcripción literal de la respuesta que éste dé, un segundo recuadro para la transcripción de una posible rectificación a su respuesta original, y dos últimos recuadros para las puntuaciones (0 ó 1) tanto en lectura como en descifrado. Se precisa también una hoja en blanco para indicar la palabra que el estudiante debe leer al tiempo que sirve para mantener ocultas las palabras que vienen a continuación.

Cuando la respuesta del estudiante es totalmente correcta, el aplicador lo indica con una cruz en el recuadro correspondiente; y si es incorrecta, anotará literalmente lo que dijo el estudiante. Se acepta cualquier posible rectificación y se consigna, en caso de producirse, en el segundo recuadro de la hoja de registro. Se anota también el silabeo representado con guiones (-) cada uno de los segmentos en los que descompone la palabra, pero si lo que produce es una prolongación de la sílaba no se considera error de silabeo.

En las últimas diez palabras se transcribe la sílaba sobre la que el estudiante hace recaer el acento, señalando con una tilde la vocal de la palabra sobre la que recae la fuerza de voz. Si tarda más de diez segundos en responder se pasa al elemento siguiente de la prueba; se concluye cuando se supera el último elemento o cuando el estudiantes comete diez errores consecutivos en los que se hayan modificado las correspondencias grafema-fonema. En ese caso, no se toman en cuenta ni los errores de silabeo ni los de acentuación.

Se distinguen dos normas de puntuación en esta prueba: puntuación de lectura y puntuación de descifrado.

La puntuación de lectura concede un punto por cada palabra leída correctamente y cero por las leídas incorrectamente. Se puntúa la última respuesta del estudiante en el caso de que éste haya rectificado espontáneamente su respuesta. La puntuación difiere a lo largo de la prueba: Primeras 90 palabras (desde *di* hasta *isleño*, ambas incluidas). Para que una respuesta sea correcta es necesaria la inexistencia de una o más alteraciones

de correspondencia entre grafema y fonema, y la inexistencia de silabeo en uno o más segmentos. No se considera error el acentuar la palabra de forma diferente a la del texto. Diez últimas palabras. Para conceder un punto por cada palabra es necesario que a los requisitos señalados en (a) se añada la correcta acentuación de la palabra.

La Puntuación de descifrado otorga un punto por cada palabra leída correctamente y cero por las leídas incorrectamente. Se puntúa la última respuesta del estudiante en el caso de que éste haya rectificado espontáneamente su respuesta. Se considera que una respuesta es incorrecta cuando se producen una o más alteraciones de correspondencia entre grafema y fonema. No se considera error el acentuar la palabra de forma diferente a la del texto, ni el silabeo de uno o más segmentos.

La puntuación final, tanto en lectura como en descifrado, es simplemente la suma de cada uno de los puntos obtenidos. La puntuación máxima posible es 100. La puntuación en lectura siempre será igual o menor que la de descifrado. Las puntuaciones directas en lectura y descifrado, se transforman en puntuaciones centiles consultando los baremos que la prueba ofrece de ese modo se establece el nivel de rendimiento en lectura del estudiante examinado.

Se proponen dos tipos de baremos, los de lectura y los de descifrado. Los baremos en lectura corresponden a 1°, 2° y 3° de primaria, subdivididos en trimestres escolares. La puntuación del trimestre corresponde al término del mismo, de modo que si se encuentra al comienzo del trimestre debe consultarse el baremo del trimestre inmediatamente anterior. En la parte inferior de los baremos figura la puntuación media y la desviación típica correspondiente a cada uno de los trimestres. Los baremos en descifrado sólo pueden consultarse los correspondientes a los cursos considerados globalmente ya que, al aumentar estas puntuaciones muy rápido, fue imposible establecer escalas detalladas como en lectura. Sin embargo, se incluye una tabla en la que figuran las medias y puntuaciones típicas de cada trimestre.

Con los dos tipos de baremos, se puede identificar a los estudiantes con dificultades significativas de aprendizaje de la lectura, así como evaluar su grado de retraso, traduciendo la puntuación en lectura que obtiene el

estudiante a una escala de nivel lector graduada en años y meses, siempre y cuando sean estudiantes mayores de 7 años y que se encuentren como mínimo, en el segundo trimestre de primaria. A partir de la escala que el nivel lector señale, P.E.R.E.L (Maldonado y otros, 1992, p.48) establece que “*todo alumno que se encuentre al menos en el segundo trimestre de 2° de Primaria y cuyo nivel de lectura estimado sea inferior en 15 o más meses al nivel lector que le correspondería en función de su edad, es un lector retrasado*”.

Esta prueba se escogió para comprobar que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas leen con mayor fluidez una cantidad grande de palabras (100), además de que lo pueden hacer en menos tiempo que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico. También se tomó de ella las normas de puntuación del descifrado y de la lectura para el *Registro de Palabras* elaborado para su aplicación en los postest.

3.4.3 Prueba de Evaluación de Procesos Lectores.

El ámbito de aplicación de la Prueba de Evaluación de Procesos Lectores: P.R.O.L.E.C (Cuetos, Rodríguez y Ruanos, 2002), es para cursos de 1° a 4° de primaria o estudiantes mayores que tengan problemas de lectura. Evalúa la capacidad lectora y se obtiene información sobre las estrategias que cada estudiante utiliza en la lectura de un texto, así como de los mecanismos que no están funcionando adecuadamente y por lo tanto no le permite realizar una buena lectura. Es de aplicación individual y está formada por 10 pruebas que se agrupan en cuatro bloques:

Identificación de letras. Se incluyen aquí las pruebas destinadas a medir la capacidad del estudiante para identificar las letras y para emparejarlas con sus respectivos sonidos. Se presentan dos pruebas, Nombre o sonido de las letras, y la otra Igual-diferente en palabras y pseudopalabras, ambas con rango de puntuación de 0 a 20.

Procesos léxicos. En este bloque se presentan listas aisladas de palabras, de distintas categorías, que el estudiante lee en voz alta y decide si son palabras reales o inventadas, con el fin de comprobar el funcionamiento de las dos rutas de reconocimiento de palabras y de sus subprocesos componentes.

Las subpruebas que la componen son: decisión léxica, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras. Cada una tiene un rango de puntuación de 0 a 30.

Procesos sintácticos. Se utilizan aquí dos pruebas, una destinada a evaluar la capacidad de procesar diferentes tipos de estructuras gramaticales, cuya puntuación total es de 16 puntos; y la otra el uso de los signos de puntuación, que tiene un rango máximo de 10 puntos.

Procesos semánticos. Para la evaluación de este aspecto se utilizan también dos pruebas (comprensión de oraciones y textos), una destinada al proceso de extracción del significado, que se puntúa entre 0 y 12; y la otra a los procesos de integración en la memoria y de elaboración de inferencias, con un rango entre 0 y 16 puntos.

Para un estudio completo de un estudiante, se le debe aplicar todas las tareas que componen la batería, en varias sesiones, y al menor síntoma de cansancio se debe interrumpir la actuación y continuar otro día. Si no se dispone de tiempo, se puede pasar la versión reducida de la prueba que incluye una subprueba de cada uno de los cuatro procesos (igual-diferente, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales y comprensión de textos). Es posible seleccionar pruebas concretas, si se tiene sospecha de cuál es el déficit del estudiante. Hay que hacer los ítems de ensayo para asegurarse el entendimiento de la tarea antes de comenzar con los ítems experimentales.

Las anotaciones de las respuestas se hacen en la Hoja de Registro, cada una de las subpruebas tiene un puntaje determinado. Si la respuesta dada es correcta, se señala con un círculo el 1; si es incorrecta se señala el 0 y, en el espacio correspondiente a dicho ítem, se anota la respuesta dada por el estudiante, para después identificar los errores y determinar así el tipo de estrategia que utiliza al leer. En algunas de las pruebas es posible obtener dos o más tipos de puntuaciones parciales que pueden servir de ayuda en la determinación del problema concreto del estudiante, punto de partida para la recuperación del mismo.

A efectos de baremación sólo se toma en cuenta la puntuación total. Los baremos se muestran en tablas de doble entrada. A la izquierda de la tabla se presentan las puntuaciones directas y en la parte central los centiles

correspondientes a cada uno de los cursos. Los centiles que aparecen en blanco sobre fondo negro son los correspondientes a las puntuaciones indicativas de dificultad (más de 2 Dt por debajo de la media). Los centiles que aparecen sobre fondo gris corresponde a las puntuaciones dudosas, es decir, puntuaciones que se sitúan entre los límites de presencia y ausencia de dificultades (entre 1 y 2 Dt por debajo de la media). En la tabla de baremos totales, las puntuaciones centiles aparecen a la derecha e izquierda de la tabla, situándose en las casillas centrales las puntuaciones directas para cada curso. El criterio a utilizar en la interpretación de las puntuaciones es:

- ✓ El estudiante tiene problemas cuando su puntuación está dos o más desviaciones típicas (Dt) por debajo de la media.
- ✓ El estudiante debe ser evaluado con mayor detenimiento si su puntuación está entre una y dos desviaciones típicas (Dt) por debajo de la media, para determinar la existencia o no de dificultad.

Por las hipótesis planteadas en este estudio, de este instrumento se escogió la prueba de lectura de palabras (Anexo 6) porque las clasifica por estructura silábica, y una de las hipótesis del estudio es precisamente comprobar que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas leen mejor las palabras consonánticas que los que han aprendido a leer con el Método Eclético. También se registró con esta prueba el tiempo que tardaron los estudiantes en leer las 30 palabras que la conforman, para compararla posteriormente con los tiempos registrados en los otros test.

3.4.4 Test de lectura y escritura en español.

El Test de lectura y escritura en español: L.E.E (Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Jiménez, Pujals, Rosa y Dolores, 2006), es una batería para estudiantes de 1° a 4° de primaria, de aplicación individual, cuya finalidad es evaluar los principales procesos implicados en la lectura y escritura, haciendo referencia a los logros medios esperados por año escolar; y detectar el tipo de error observado con el objetivo de precisar el diagnóstico e implementar un adecuado plan de recuperación.

La batería consta de las siguientes pruebas:

Segmentación fonémica. Evalúa la conciencia fonémica al solicitar al estudiante que aisle los sonidos que componen las palabras que son presentadas de forma oral, pudiendo decir el sonido de la letra o el nombre. Consta de 3 ítems de ensayo y 14 palabras organizadas en orden creciente de dificultad. El rango de puntuación en esta tarea es de 0 a 14 puntos.

Lectura de letras. El objetivo es comprobar si el estudiante conoce todas las letras o manifiesta dificultades en el reconocimiento de alguna de ellas, diciendo el sonido o el nombre de cada letra. Se consigna si realiza rotaciones (b por d, p por q, etc.). El rango de puntuación es de 0 a 29.

Lectura de palabras. Valora la utilización de los procesos léxicos y subléxicos que intervienen en la lectura de las palabras, además de la fluidez y la velocidad lectora. El estudiante debe leer una lista de 42 palabras seleccionadas teniendo en cuenta los criterios de frecuencia, longitud y tipo de complejidad ortográfica. Se registra el tipo de lectura (silabeante, vacilante o fluida) y el tiempo de lectura en segundos, para obtener una medida de velocidad lectora. La puntuación de los ítems depende del tipo de lectura realizada. Se adjudican 2 puntos a la palabra leída en forma fluida, es decir, sin errores de decodificación, con entonación y acentuación adecuada; 1 punto a la palabra leída en forma vacilante o silabeante y 0 punto a la palabra leída en forma incorrecta. El rango de puntuación en esta prueba es de 0 a 84. Se consigna el silabeo, las vacilaciones o rectificaciones.

Lectura de pseudopalabras. Su objetivo es evaluar, mediante la lectura 42 pseudopalabras, los procesos subléxicos de forma estricta, sin posibilidad de apoyo del conocimiento léxico, así como la fluidez y la velocidad lectora. Es importante comparar las diferencias de ejecución que presenta el estudiante entre la lectura de palabras y de pseudopalabras para identificar si maneja con destreza las reglas de conversión grafema-fonema o si se apoya en su conocimiento léxico para leer. El rango de puntuación es de 0 a 84 puntos.

Comprensión de palabras y frases. Evalúa los procesos morfosintácticos que intervienen en la comprensión del texto. Consta de cuatro subpruebas: Frases, donde se presentan estímulos simples que puedan ser resueltos por la mayoría de los estudiantes; Familia de palabras, que mide los conocimientos

morfológicos y la comprensión de palabras; Preguntas, que evalúa los procesos sintácticos que colaboran con los procesos de comprensión; y Completar, con el que se indaga acerca de los procesos morfosintácticos. El rango total de la prueba Comprensión de palabras y frases es de 0 a 43 puntos.

Prosodia. Mide la capacidad del estudiante para comprender el significado de una frase teniendo en cuenta la utilización de los signos de puntuación. Cada ítem se compone de dos oraciones que contienen las mismas palabras pero distintos signos de puntuación, lo que hace que cambie su significado. El estudiante une cada frase con su significado. Consta de 5 ítems y uno de ensayo. A los estudiantes de 1° y 2° sólo se les presentan los 3 primeros ítems; a los de 3° y 4° se les aplican todos. El rango de puntuación es de 0 a 6 en 1° y 2° grado, y de 0 a 10 en 3° a 4° grado.

Comprensión de textos. Valora la comprensión de palabras y de oraciones, y la relación e interpretación de unas oraciones con otras. Se le va presentando al estudiante tres textos que debe leer y comprender, luego se le formulan preguntas acerca del contenido de esos textos. La prueba incluye un ítem de selección del título y otro de selección del resumen en cada texto. La puntuación parcial de cada texto oscila entre 0 y 16 puntos. El rango de puntuación total de la prueba es de 0 a 48.

Escritura de palabras. Evalúa los conocimientos fonológicos y ortográficos que utiliza el estudiante al escribir palabras. Consiste en un dictado de 44 palabras. El rango de puntuación de esta prueba oscila entre 0 y 44.

Escritura de pseudopalabras. Mide el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema de forma estricta. Consiste en un dictado de 32 pseudopalabras. El rango de puntuación es de 0 a 32.

Como las pruebas que conforman el test L.E.E presentan baremos individualizados, se puede seleccionar la subprueba de acuerdo con los aspectos que necesite indagar. La puntuación en cada año escolar corresponde a la finalización del mismo. De modo que si el estudiante es evaluado al comienzo del año escolar se deben aplicar las pruebas y puntuaciones correspondientes al año anterior. Aunque en algunas pruebas se

pueden obtener puntuaciones parciales, para realizar el perfil se tendrán en cuenta sólo las puntuaciones totales.

Al completar el Registro de Respuestas (RegR) y analizar el perfil se puede observar que los percentiles se encuentran divididos en tres áreas, lo que ubica al estudiante en alguno de los siguientes niveles de ejecución:

- ✓ Con dificultad, del percentil 0 al percentil 30.
- ✓ Competente, del percentil 30 al percentil 70 (en este rango se ubicaría el mayor porcentaje de la población evaluada)
- ✓ Muy competente, del percentil 70 al percentil 100.

Al estar diseñado este instrumento para la población escolar española y para la argentina, el vocabulario que utiliza el test L.E.E en las diferentes pruebas resultó más familiar para la investigadora que es de nacionalidad costarricense, que el utilizado en las otras pruebas (P.E.R.E.L y P.R.O.L.E.C) que son exclusivamente españolas, por lo que para comprobar las nueve hipótesis propuestas a largo plazo, se escogieron las pruebas de segmentación fonética (Anexo 7), lectura de palabras (Anexo 8) y lectura de pseudopalabras (anexo 9) de este test, por considerarlo más comprensible para los estudiantes costarricenses.

En síntesis, de los cuatro instrumentos descritos en este apartado, se utilizó: del L.E.A la prueba de *Nombre y sonido de las letras* y el *Registro Silábico*, de P.R.O.L.E.C la prueba de *Lectura de palabras*, el test P.E.R.E.L se usó completo, y de L.E.E se escogieron las pruebas de *Segmentación fonética*, *Lectura de palabras* y *Lectura de pseudopalabras*. Los resultados de la aplicación de cada una de éstas en los diferentes períodos de la investigación se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

4 Análisis de los datos y resultados obtenidos

Como se ha venido diciendo, el principal objetivo de esta investigación es comprobar experimentalmente la adquisición, a corto, mediano y largo plazo, de una mejor lectura de sílabas y palabras, mediante el dominio de las reglas de correspondencia grafema-fonema, de los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas en comparación con el Método Ecléctico.

Aunque el diseño general de la investigación incluye medidas pre y post test, es necesario señalar que en casi todas las variables dependientes a nivel de pretest, el resultado es cero, en ambos grupos, debido a que cuando se aplicaron esas pruebas los estudiantes todavía no se habían iniciado en la lectura. Por esa razón, a la hora de contrastar de las hipótesis, en lugar de un ANOVA de 2 factores (tiempo de medida [pretest vs posttest] y grupo de estudio [Experimental vs Control]) se utilizó un contraste de medias, para analizar si la mejora del Grupo Experimental es significativamente mayor que el Grupo Control, con un intervalo de confianza del 95%.

Del paquete de aplicaciones estadísticas SPSS 17.0, se utilizaron la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para comprobar la distribución normal de la muestra; y la prueba de *Levene* para corroborar la homogeneidad de varianza entre ambos grupos de estudio (Pardo y Ruiz, 2002). Luego de verificar estos supuestos estadísticos en los datos obtenidos para cada una de las hipótesis planteadas, se aplicó la prueba T-Student en las medidas paramétricas; y la U de Mann-Whitney en las no paramétricas, para establecer las diferencias entre ambas estrategias de aprendizaje de la lectura. Sin embargo, al ser la T-Student la prueba más conocida, se decidió reportar ambas por las coincidencias en los niveles de significancia de las variables medidas.

De acuerdo con las hipótesis planteadas para este estudio, de las fases propuestas en la Figura 2 (página 74), son importantes de destacar en este apartado las correspondientes a la aplicación del pretest y los posttest, entre febrero de 2010 y septiembre de 2011, para establecer las diferencias en el rendimiento lector de los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas en comparación con los que aprendieron a leer con el Método Ecléctico. Períodos que se resaltan en la siguiente Figura 4.

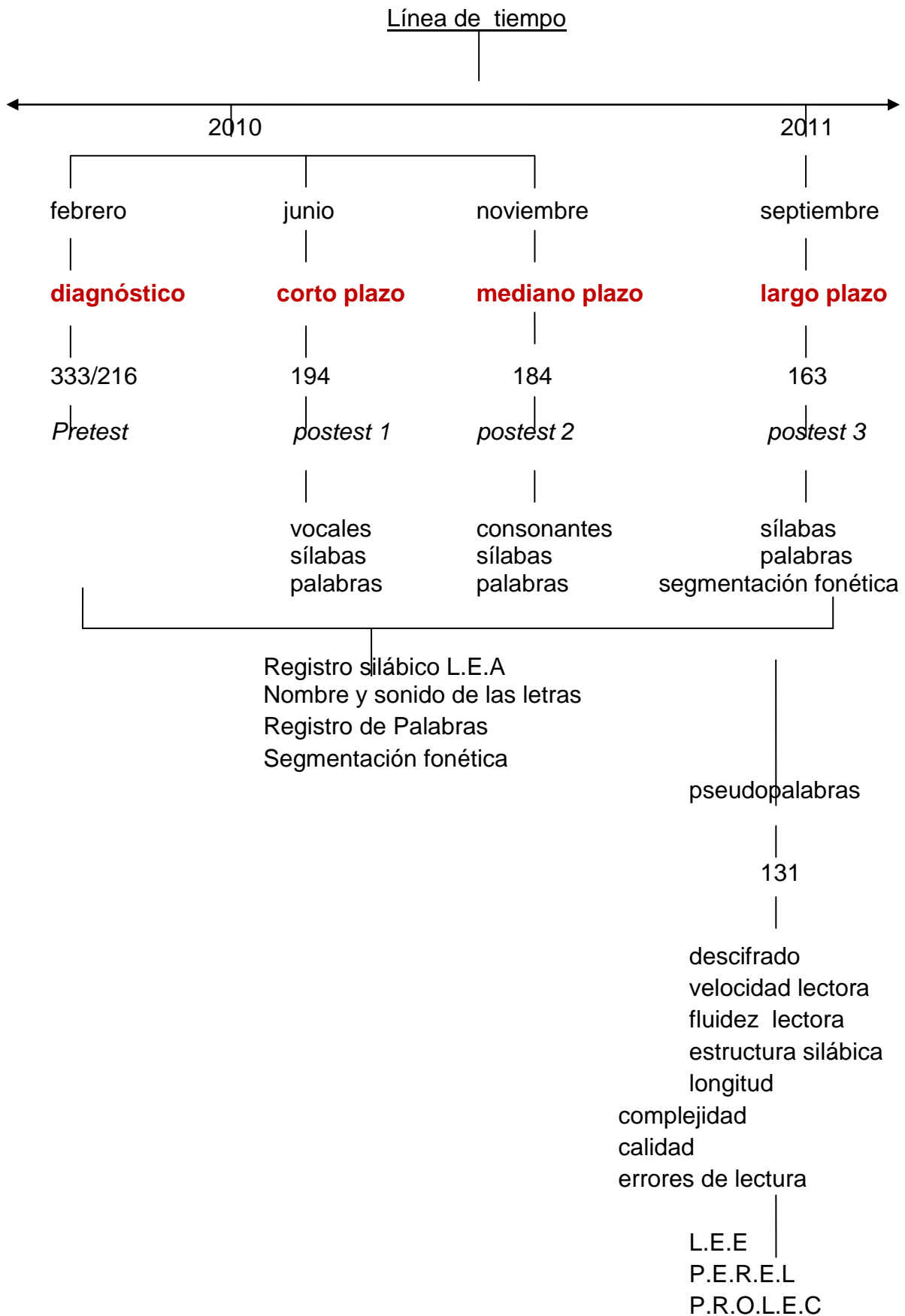


Figura 4. Fases de aplicación de las pruebas.

Como se puede observar en la Figura 4, fueron cuatro los momentos importantes de medición de los estudiantes participantes en el estudio. La primera en febrero de 2010, al inicio del curso lectivo, como pretest del estudio. La segunda en junio de 2010, a corto plazo, vísperas de la salida a vacaciones de medio año, y que corresponde al *postest 1*. La tercera medición fue en noviembre de 2010, a mediano plazo, donde se aplicó el *postest 2*, antes de la finalización del curso lectivo. La última fue en septiembre de 2011, a largo plazo, después de 18 meses de instrucción con uno y otro método, se midió el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes en el *postest 3*.

En los siguientes apartados se presenta el análisis de los datos obtenidos en las pruebas aplicadas y la comprobación de los resultados de acuerdo con las hipótesis planteadas en cada una de estas fases del estudio. Además, se incluye el Cierre, última fase de la investigación, para presentar los resultados obtenidos en el grupo focal que se realizó con las docentes participantes.

4.1 Primer análisis: Diagnóstico (pretest)

En el diagnóstico realizado la primera semana de febrero de 2010, se consideró suficiente medir el reconocimiento de las vocales por parte de los 333 estudiantes participantes en la investigación (159 del Grupo Experimental y 174 del Grupo Control) como medida para el *pretest*, porque en el sistema educativo costarricense la enseñanza de la lectura se inicia en primer grado.

A pesar de no encontrarse diferencias significativas en la media de las vocales entre las escuelas que conforman el Grupo Control y las que corresponden al Grupo Experimental ($t_{331}=1,521$; $p=0,129$) ($z = -1,625$; $p=0,104$), se observó que existían, como era de prever, un mayor conocimiento de las vocales entre algunos estudiantes, que obviamente habían aprendido la correspondencia grafema-fonema al margen de la escuela, debido al interés de los padres o de otras personas significativas. Por esta razón, se decidió explorar, utilizando el *Registro Silábico*, la cantidad de sílabas que reconocía cada estudiantes, obteniéndose un continuo que iba desde los estudiantes que no conocían ninguna vocal (27,3%) hasta algunos pocos que identificaban más de 100 sílabas (3%), como se puede observar en la siguiente tabla.

Grupos		Porcentaje de reconocimiento de vocales					
Estudio	Escuela	0	1	2	3	4	5
Experimental	Arturo Volio (E1)	25	21,15	11,53	7,69	3,84	30,76
	Juan Vázquez (E2)	18,05	15,27	8,33	18,05	1,38	38,88
	Cooperosales (E3)	25,71	0	5,71	17,14	5,71	45,71
	<i>Total</i>	<i>10,51</i>	<i>6,60</i>	<i>4,20</i>	<i>6,90</i>	<i>1,50</i>	<i>18,01</i>
Control	Quircot (C1)	28,35	14,92	2,98	11,94	1,49	40,29
	República Francesa (C2)	32,89	11,84	7,89	14,47	5,26	27,63
	Carlos Monge (C3)	38,70	12,90	3,22	9,67	6,45	29,03
	<i>Total</i>	<i>16,81</i>	<i>6,90</i>	<i>2,70</i>	<i>6,60</i>	<i>2,10</i>	<i>17,11</i>
Total		<i>27,32</i>	<i>13,5</i>	<i>6,90</i>	<i>13,51</i>	<i>3,60</i>	<i>35,13</i>

Tabla 5. Porcentaje de reconocimiento de vocales por escuela en el pretest

En la Tabla 5 se presenta el porcentaje de estudiantes de cada una de las escuelas que reconocen una o varias vocales. Se puede observar en ella, que el 27,32% de los estudiantes no reconocieron ninguna vocal, de los cuales 10,51% pertenecen al Grupo Experimental y 16,81% del Grupo Control. Una sola vocal fue reconocida por el 13,5% del total de la muestra, correspondiendo el 6,60% al Grupo Experimental y 6,90% al Grupo Control. El 4,20% de los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas reconocieron dos vocales, mientras que el 2,70% del Método Ecléctico lo hizo. El porcentaje de reconocimiento de tres vocales es muy parecido en ambos grupos, con 6,90% el Grupo Experimental y 6,60% el Grupo Control, para un total de 13,51%. Es muy bajo el porcentaje de identificación de cuatro vocales, pues sólo un 3,60% de los estudiantes valorados lo logra realizar. Caso contrario sucede con el reconocimiento de las cinco vocales, donde el 35,13% las reconocen, 18,01% del Grupo Experimental y 17,11% del Grupo Control.

Para garantizar que el contraste de las hipótesis no fuera influenciado por este factor, se decidió hacer un análisis de bondad que permitió establecer, como criterio de selección para la homogeneidad de los grupos, el reconocimiento de menos de cinco vocales, logrando así que todos los estudiantes participantes en el estudio tuvieran un conocimiento incompleto de la regla de correspondencia grafema-fonema en las vocales, por lo que la muestra definitiva se estableció en 216 estudiantes, que corresponde al 3,43% de la población de primer grado de la Región Educativa de Cartago, 107 mujeres y 109 hombres, de entre 6 y 7 años de edad.

Al aplicar las pruebas de contraste T-Student y U de Mann Whitney, se determinó que no habían diferencias significativas entre las escuelas que conforman el Grupo Experimental (E1, E2, E3) y el Grupo Control (C1, C2, C3) en el reconocimiento de vocales ($t_{214}=1,156$; $p=0,249$) ($z = -1,625$; $p=0,104$); por lo que la muestra definitiva se estableció en 99 estudiantes en el Grupo Experimental y 117 en el Grupo Control.

A estos estudiantes fue a los que se les dio seguimiento durante dos años en el proceso de aprendizaje de la lectura con las Estrategias Pictofónicas y el Método Ecléctico, mediante la aplicación de tres postest (a corto, mediano y largo plazo), y cuyos resultados se exponen en las siguientes páginas.

4.2 Segundo análisis: Aprendizaje a corto plazo (postest 1)

Como se mencionó anteriormente, el curso lectivo costarricense empieza en febrero, y a la mitad del año corresponde las vacaciones de 15 días, que siempre se dan en las dos primeras semanas de julio; pausa que se aprovechó para explorar el aprendizaje de los estudiantes después de 17 semanas de instrucción, es decir, tras un proceso de aprendizaje a corto plazo.

Una semana antes de este receso de medio año, se aplicó el *Registro Silábico* y el *Registro de Palabras* para explorar las variables relacionadas con las tres hipótesis propuestas para el *postest 1*: mayor reconocimiento de las vocales, más cantidad de sílabas decodificadas y mejor lectura de palabras a corto plazo, por parte de los estudiantes que estaban aprendiendo a leer con las Estrategias Pictofónicas en comparación con los del Método Ecléctico.

Las dos pruebas del *postest 1* se aplicaron del 21 de junio al 3 de julio de 2010, a 194 estudiantes, 87 del Grupo Experimental y 107 del Grupo Control, cantidad menor a la evaluada en el pretest porque durante estos cuatro meses de instrucción se dio pérdida de sujetos en ambos grupos, por motivo de traslado a otros centros educativos. Entre los meses de marzo y junio se trasladaron de escuela 22 estudiantes, 12 del Grupo Experimental y 10 del Grupo Control, quedando un total de 194 estudiantes, 87 del Grupo Experimental y 107 del Grupo Control.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en las tres variables medidas.

4.2.1 Reconocimiento de vocales.

Con las tarjetas de vocales que se describieron en el apartado 3.3.2. se evaluó la variable relacionada con el reconocimiento de estas letras por parte de los estudiantes del Grupo Experimental y del Grupo Control.

Para analizar el rendimiento de los estudiantes en cada una de las escuelas participantes en la investigación, se decidió presentar los resultados en el diagrama de cajas, porque, en nuestra opinión, permite apreciar mejor las diferencias y, por ello es más útil a la hora de presentar los resultados e

interpretarlos y, comparar a la vez varios grupos de datos sin perder información ni saturarse de ella.

Este tipo de gráfica incluye la mediana, los percentiles 25 y 75, y una serie de valores (atípicos, extremos) que junto con la mediana y la propia caja permiten inspeccionar visualmente, en forma rápida, cómo se distribuyen los datos, cuánta variación hay entre ellos, la simetría, e incluso identificar con claridad y de forma individual, los casos que se alejan de manera poco usual del resto del grupo (Pardo y Ruiz, 2002).

En el caso de los gráficos que aparecen en este capítulo, en cada uno de ellos se presentan juntos seis diagramas de caja correspondientes a las escuelas participantes en la investigación, definidas por la variable *Estrategia* (Estrategias Pictofónicas y Método Ecléctico) en el Eje X, y por la variable dependiente medida (*Vocales, Sílabas, Palabras, etc*) en el Eje Y. Cada *Escuela* está identificada por un color (azul, verde, beige, morado, amarillo y rojo), el grupo al que pertenece (E= Grupo Experimental; C= Grupo Control) y el número de escuela dentro de ese grupo (1, 2, 3).

Recordemos que el Grupo Control está conformado por las escuelas Carlos Monge (C1), República Francesa (C2) y Quircot (C3); y el Grupo Experimental por las escuelas Cooperosales (E1), Arturo Volio (E2) y Juan Vázquez (E3), distribuidos en 14 secciones, 13 docentes porque la maestra de la escuela Cooperosales estaba a cargo de las dos secciones de primer grado.

A continuación se muestra el diagrama de cajas correspondiente al reconocimiento de las vocales en el *postest 1* por parte de los estudiantes en cada una de las escuelas participantes en la investigación.

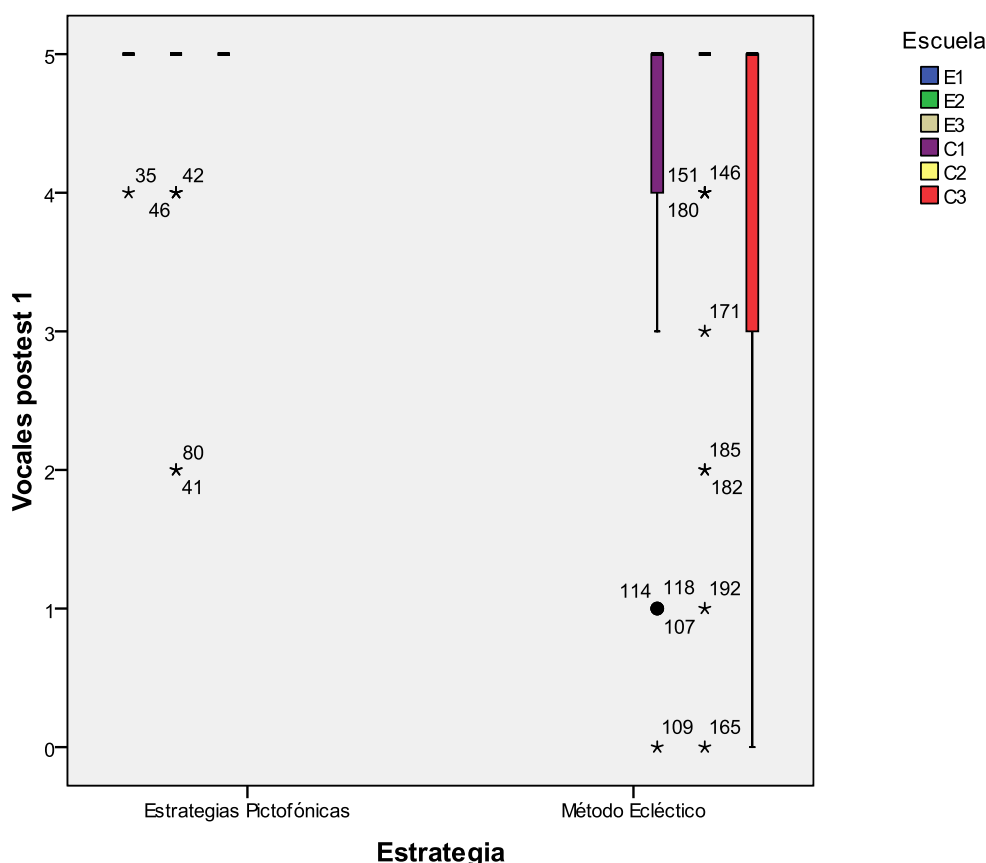


Figura 5. Reconocimiento de vocales en el postest 1.

La Figura 5 muestra como el valor máximo y la mediana coinciden en el reconocimiento de todas las vocales en las seis escuelas participantes en la investigación. Sin embargo, de los 87 estudiantes que recibieron la instrucción con las Estrategias Pictofónicas, sólo cinco estudiantes (18%) se muestran como casos extremos al reconocer menos de las cinco vocales, de ellos, cuatro son de la escuela E2 y uno de la escuela E1; y el 100% de los estudiantes de la escuela E3 dominó las cinco vocales. Esto implica que hay homogeneidad en el Grupo Experimental ante el reconocimiento de todas las vocales.

En el análisis de dispersión del Grupo Control, se observa asimetría negativa en dos de ellas, debido a que el 50% de sus estudiantes está por debajo de la media de cinco vocales que reconoce el resto de sus compañeros, siendo la escuela C3 la de mayor dispersión entre los estudiantes que reconocen entre cero y cuatro vocales, de los cuales, el 25% identifica menos de tres vocales. El 90,2% de los estudiantes de la escuela C2 identifican todas las vocales, con excepción de nueve casos que reconocen entre cero y cuatro

vocales. La escuela C1 muestra un mejor rendimiento que la escuela C3, con el 50% de sus estudiantes reconociendo entre tres y cinco vocales.

Al contrastar los grupos por *Estrategia* de aprendizaje de la lectura, las diferencias se hacen evidentes, como se muestra en la siguiente figura.

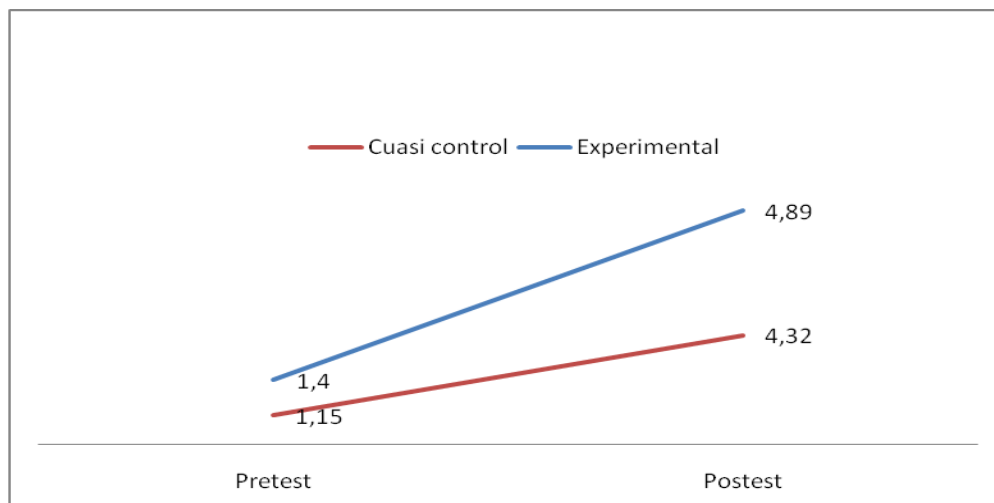


Figura 6. Promedio de vocales reconocidas en el pretest y posttest 1.

En la Figura 6 se observa cómo la media del grupo de estudiantes del Grupo Experimental, es decir del grupo que recibió instrucción lectora mediante Estrategias es más alta ($\bar{x} = 4,89$, $Dt=0,492$) que la media del grupo que recibió el Método Ecléctico en la enseñanza de la lectura ($\bar{x} = 4,32$; $Dt=1,322$), después de las primeras 17 semanas de instrucción.

Con la aplicación de las pruebas de contraste entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, en el reconocimiento general de vocales, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t_{192} = 3,793$; $p=0,000$) ($z = -3,954$ $p=0,000$); a favor de las Estrategias Pictofónicas, lo que permite verificar la primera hipótesis propuesta para esta fase de la investigación, dado que existe un mayor reconocimiento de las vocales a corto plazo por parte de los estudiantes que han recibido la instrucción con este método experimental en comparación con los que lo han recibido con el Método Ecléctico.

4.2.2 Decodificación de sílabas a corto plazo.

Cuando se trata de decodificar sílabas, es necesario tener en cuenta que el castellano tiene distintas estructuras silábicas organizadas por grados de dificultad, lo que genera importantes diferencias entre los estudiantes a la hora

de leer. Por esta razón, además de un análisis del total de sílabas decodificadas por los estudiantes, se realizaron análisis parciales de su rendimiento en cada tipo de sílaba, considerando la clasificación secuencial básica que se utiliza en el contexto educativo costarricense (R. de Chacón y García 1996): directas (CV), inversas (VC), mixtas (CVC) y consonánticas (CCV - CCVC).

La suma de estas sílabas (directa, inversa, mixta y consonántica) en el *Registro Silábico* de la prueba L.E.A que se aplicó en el *postest 1*, forma un total de 218 sílabas, dato importante de contrastar porque corresponde a la variable dependiente de la segunda hipótesis de esta fase de la investigación, que sugiere que existirá una mayor cantidad de sílabas decodificadas, a corto plazo, por parte de los estudiantes del Grupo Experimental.

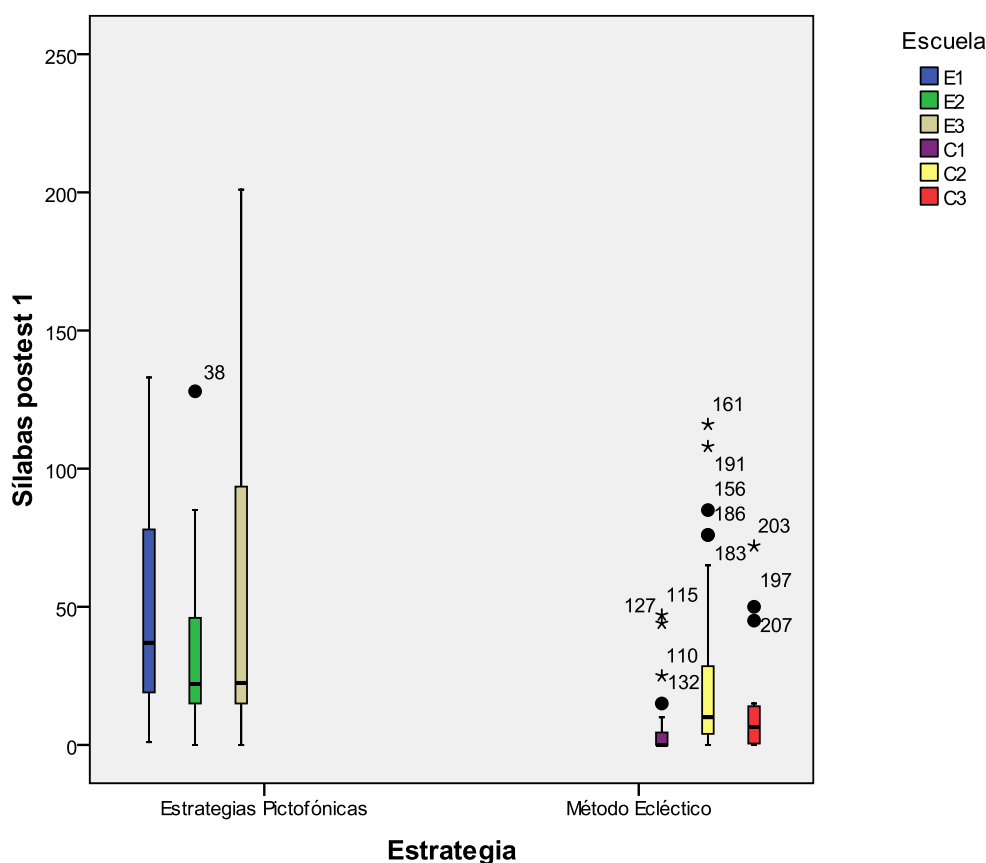


Figura 7. Decodificación de sílabas en el postest 1.

La Figura 7 muestra cómo los estudiantes del Grupo Experimental que siguieron las Estrategias Pictofónicas tuvieron mejor desempeño en la decodificación de las sílabas en el *postest 1* que los del Método Eclético,

porque los valores de sus medianas son superiores a 22 sílabas, hay mayor dispersión entre los estudiantes de las tres escuelas que integran este grupo, formando una distribución asimétrica positiva, lo que indica mayor número de estudiantes que reconocieron más de 22 sílabas, que es la mediana más baja. Si se calcula el total de sílabas reconocidas por cada escuela, tomada como grupo, es decir, el número distinto de sílabas reconocidas, al menos por un estudiantes de cada escuela se encontró que la escuela E3 es la que presenta mayor cantidad de sílabas reconocidas, con un máximo de 201 sílabas, seguida por la escuela E1 con 133 sílabas y la escuela E2 con 128 sílabas.

Por otra parte, el 25% de los estudiantes de las tres escuelas del Grupo Experimental identifica más de 45 sílabas, y el 25% de los que presentan menor rendimiento logran reconocer hasta 10 sílabas. En la escuela E2 es donde se presenta el único caso atípico en decodificación de sílabas, con 98 sílabas reconocidas por el estudiante número 38.

La escasa dispersión de las cajas de la derecha del diagrama muestra que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico, después de 17 semanas de instrucción, han adquirido un menor número de sílabas en general, incluso se puede ver que la tendencia central está por debajo de las medianas del Grupo Experimental. Presentan medianas muy bajas en el reconocimiento de sílabas, siendo la mediana la más alta la correspondiente a la escuela C2 con un valor 10 sílabas, encontrándose después la escuela C3 con 6,50 sílabas, y por último la escuela C1 con una mediana de cero. El valor máximo alcanzado es de 60 sílabas en la escuela C2, y no más de 10 sílabas en los otros dos centros educativos, superando esos valores pocos casos extremos, con 12 en total del Grupo Control.

La comparación entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las pruebas de contraste evidencia una mejor decodificación de sílabas por parte del primero, como se observa en la siguiente figura.

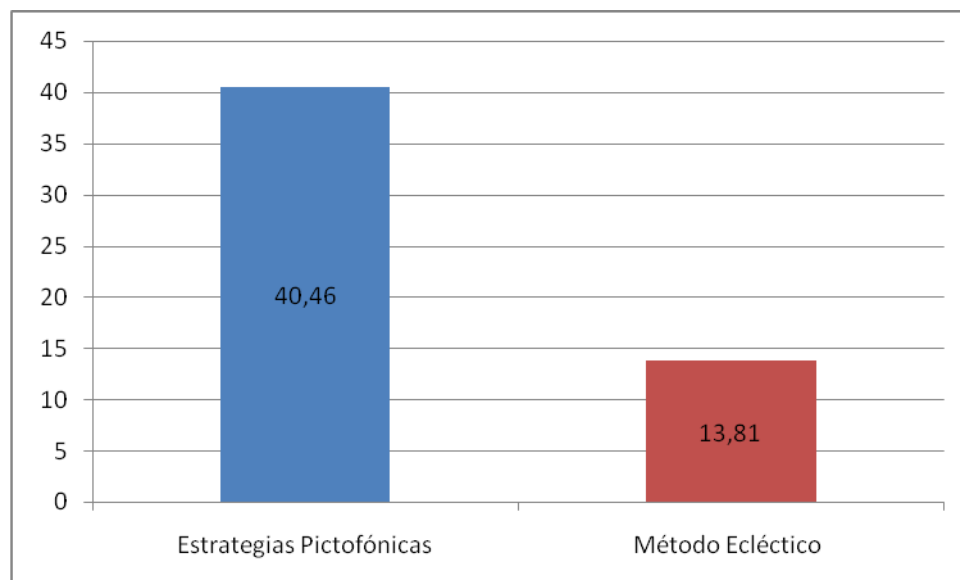


Figura 8. Decodificación de sílabas a corto plazo.

La Figura 8 muestra una diferencia considerable en el promedio de sílabas decodificadas por los estudiantes del Grupo Experimental ($\bar{x}=40,46$; $Dt=38,29$) en relación con los estudiantes del Grupo Control ($\bar{x}=13,81$; $Dt=23,15$). Las pruebas de contraste indican que existen diferencias significativas ($t_{192}=5'979$; $p=0'000$) ($z = -6'862$; $p=0'000$) entre ambos grupos de estudiantes, por lo que se puede afirmar que los que fueron instruidos con las Estrategias Pictofónicas tuvieron mayor decodificación de sílabas a corto plazo que los del Método Ecléctico, comprobándose así la segunda hipótesis de la investigación.

Una vez analizado el rendimiento en el reconocimiento general de las vocales, es conveniente realizar un análisis sobre la identificación de cada uno de los diferentes tipos de sílabas. El interés por analizar el rendimiento de los estudiantes de uno y otro grupo de estudio en los diferentes tipos de sílabas, se fundamenta en el hecho de que se contrasta el efecto de las Estrategias Pictofónicas, es decir, el método experimental, con el Método Ecléctico de clara tendencia silábica. De este modo, podría suponerse que los instruidos con las Estrategias Pictofónicas reconocieran menos sílabas, dado que el Método Ecléctico pone su énfasis en ese tipo de reconocimiento. Sin embargo, nuestra hipótesis busca contrastar lo contrario, es decir, que incluso en el reconocimiento de sílabas son más eficaces las Estrategias Pictofónicas que el Método Ecléctico.

Decodificación de sílabas directas (CV) a corto plazo.

En el *Registro Silábico* corresponde a 123 sílabas que forman el grupo de consonante + vocal (CV), e incluye las sílabas “gue”, “gui2”, “güe”, “güi2”, “que”, “qui”.

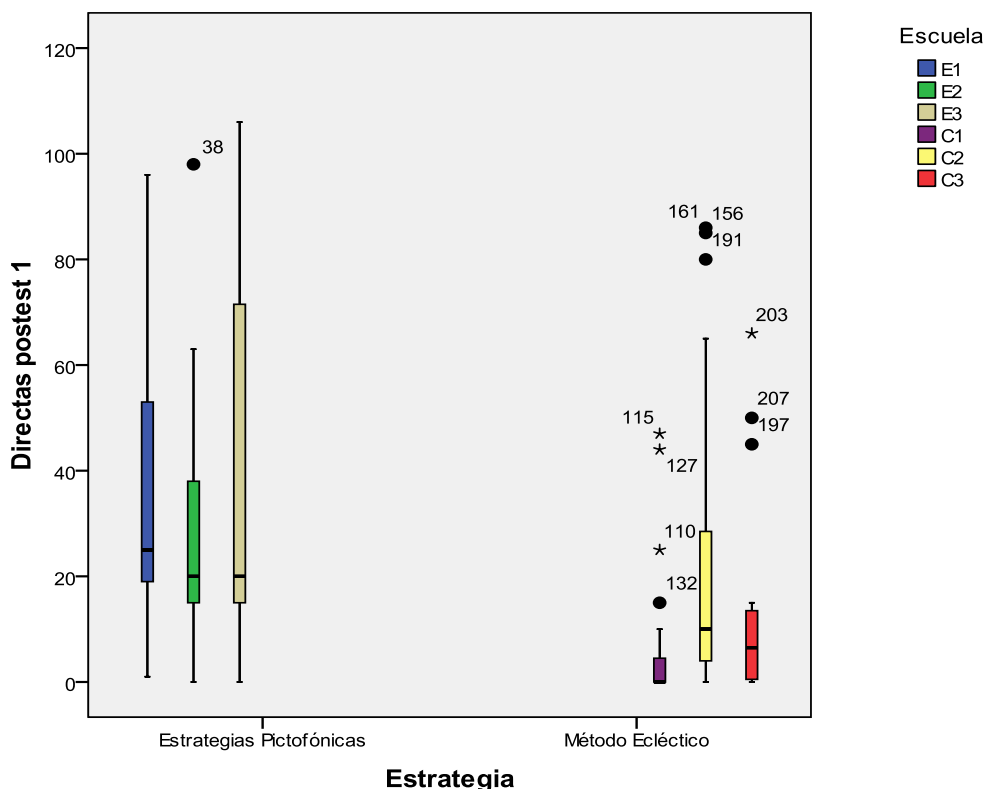


Figura 9. Decodificación de sílabas directas en el postest 1.

Como se observa en esta figura, los estudiantes que recibieron la instrucción con las Estrategias Pictofónicas tuvieron una mayor puntuación en el reconocimiento de sílabas directas que los que utilizaron el Método Ecléctico, pues sus medianas son superiores, hay mayor dispersión en la cantidad de sílabas que reconoce el 50% de los estudiantes, en una distribución asimétrica positiva, con la mitad de esos estudiantes decodificando más de 20 sílabas directas. Con relación a los valores máximos, la escuela E3 es la que presentó la mayor cantidad de sílabas directas reconocidas, con 106 de las 218 correspondientes, y la que tuvo el único caso atípico, con una decodificación de 98 sílabas directas. El 75% de los estudiantes de cada una de las escuelas del Grupo Experimental reconocen más de 15 sílabas, y el 25% más de 35 sílabas.

En cambio, la mediana entre las escuelas que aplicaron el Método Ecléctico no superó las 10 sílabas reconocidas, llegando inclusive a cero en la escuela C1, donde se registró el menor número de sílabas directas, con no más de 10 sílabas como valor máximo. Las tres instituciones presentaron una dispersión menor con una asimetría positiva, lo que indica que la mayor concentración de estudiantes se encuentra reconociendo la menor cantidad de sílabas, como el caso de la escuela C1 con un valor máximo de 5 sílabas. Se presentaron cuatro casos extremos y seis atípicos, distribuidos entre las tres escuelas; la menor cantidad de sílabas directas decodificadas fue cero, la cantidad más alta fue 65, en la escuela C2.

Las diferencias entre los dos grupos de comparación, es decir, el Control y el Experimental, quedan en evidencia al aplicar las pruebas de contraste.

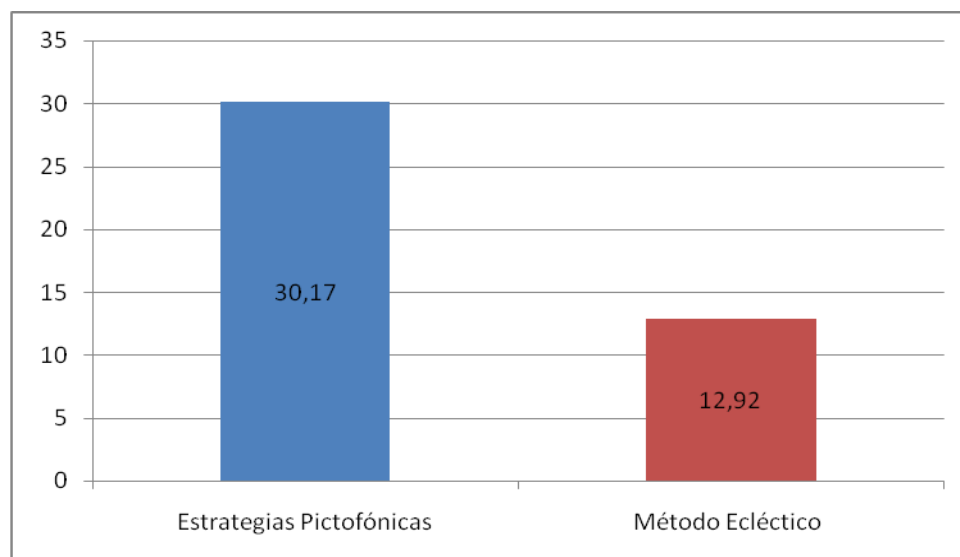


Figura 10. Decodificación de sílabas directas a corto plazo.

Al hacer la comparación de medias de reconocimiento de sílabas directas entre los estudiantes del Grupo Experimental ($\bar{x}=30,17$; $Dt=24,86$) y los del Grupo Control ($\bar{x}=12,92$; $Dt=20,21$), se confirma que hay diferencias significativas entre ambos grupos ($t_{192}=5,333$; $p=0,000$) ($z=6,512$; $p=0,000$).

Se puede decir entonces que los estudiantes que están recibiendo instrucción con las Estrategias Pictofónicas decodifican más cantidad de sílabas directas que los del Método Ecléctico, lo que también apoya la segunda hipótesis de este período, que los estudiantes del Grupo Experimental decodificarían más sílabas que los del Grupo Control.

Decodificación de sílabas inversas (VC) a corto plazo.

La sílaba inversa es el conjunto silábico de vocal + consonante (VC), que suman un total de 20 sílabas en el *Registro Silábico* de la prueba L.E.A.

El desempeño en la decodificación de este tipo de sílabas por parte de los estudiantes de las seis escuelas participantes en la investigación se muestra en el siguiente diagrama de cajas.

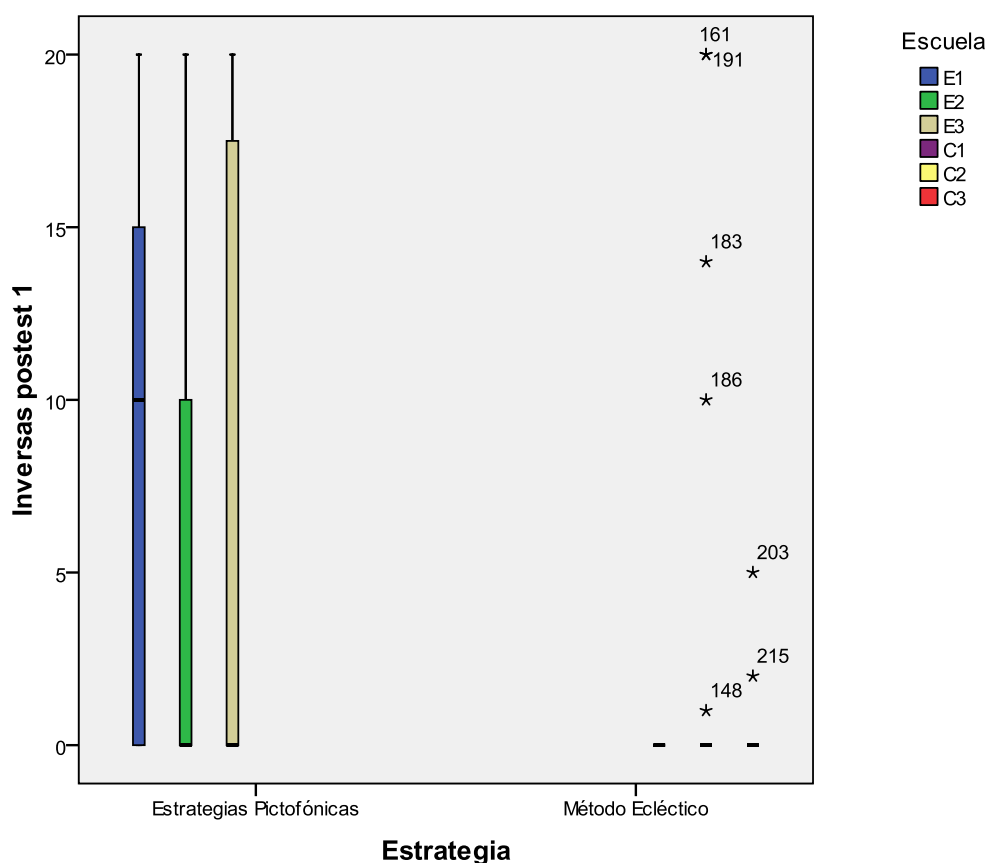


Figura 11. Decodificación de sílabas inversas en el posttest 1.

Se puede interpretar en la Figura 11 que hay una gran diferencia entre ambos grupos de estudio, en el reconocimiento de las sílabas inversas. La distribución de los datos es asimétrica positiva, lo que implica la mitad de los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas reconocen un rango más amplio de sílabas, pues va de cero hasta las 20 sílabas inversas que forman esta categoría. El ancho de las cajas sugiere resultados bastante dispersos, pero no hay casos atípicos. El 25% de los estudiantes del Grupo Experimental decodifica un mínimo de 10 sílabas inversas, como es el caso de la escuela E2; el 25% de los estudiantes de la escuela E1 reconoció más de 15 sílabas

inversas, y otro 25% de la escuela E3 logró decodificar 17 o más sílabas inversas. La mitad de los estudiantes de la escuela E2 decodificaron el 50% de las sílabas inversas.

Situación muy distinta se presenta con el Método Ecléctico, donde únicamente siete estudiantes, considerados casos extremos, de dos escuelas del Grupo Control pudieron identificar sílabas inversas.

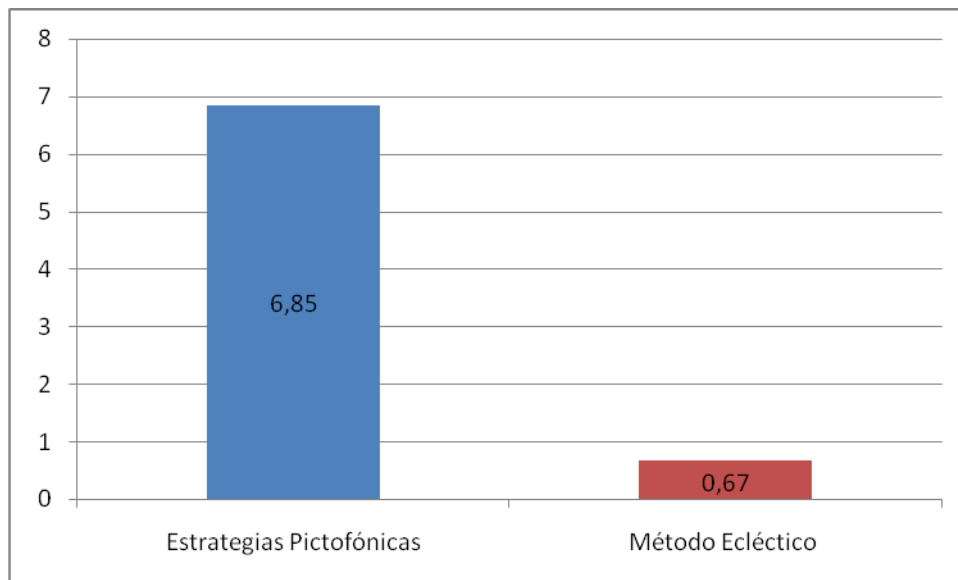


Figura 12. Decodificación de sílabas inversas a corto plazo.

La Figura 12 compara las medias de reconocimiento de sílabas inversas entre los grupos de estudio. Los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas muestran una mejor decodificación de este tipo de sílabas ($\bar{x}=6,85$; $Dt=8,01$) que los instruidos con el Método Ecléctico ($\bar{x}=0,67$; $Dt=3,18$), siendo la diferencia estadísticamente significativa ($t_{192}=7'299$; $p=0'000$) ($z= -6,949$; $p=0'000$), por lo que una vez más se refuerza la hipótesis de mejor reconocimiento de sílabas por parte de los estudiantes del Grupo Experimental.

Decodificación de sílabas mixtas (CVC) a corto plazo.

La prueba L.E.A (1999) propone 10 sílabas mixtas en el *Registro Silábico*, que son las que se evaluaron en el *postest 1* y que corresponden al grupo silábico consonante + vocal + consonante (CVC).

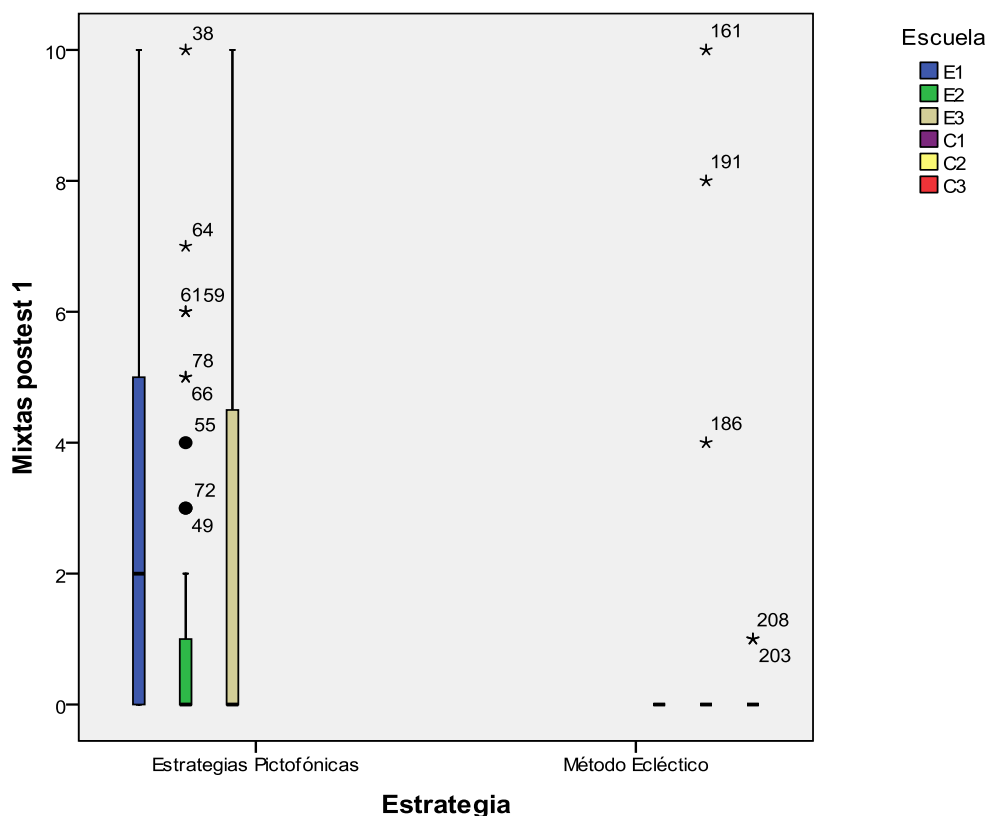


Figura 13. Decodificación de sílabas mixtas en el postest 1.

Nuevamente la distribución de los datos de las Estrategias Pictofónicas es asimétrica positiva, con una gran dispersión entre los estudiantes que decodificaron entre 0 y 10 sílabas mixtas. En dos de las escuelas, E1 y E3, se alcanzó el valor máximo de 10 sílabas mixtas, mientras que la escuela E2 mostró un menor rendimiento con un valor máximo de 2 sílabas mixtas y nueve casos que se alejan de la tendencia central, seis casos extremos y tres atípicos. La mitad de los estudiantes de la escuela E1 reconoce al menos dos sílabas mixtas. El 25% de los estudiantes de las escuelas E1 y E3 lograron la decodificación de la mayor cantidad de sílabas mixtas, con un rango de cinco sílabas más que el resto de las escuelas.

Como es evidente, los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico no lograron generalizar hacia las sílabas mixtas. Sólo cinco casos lograron

reconocer algunas: dos estudiantes una sílaba; otro, cuatro sílabas, uno de ellos ocho sílabas y alguno más alcanzó leer las 10 que conforman este grupo.

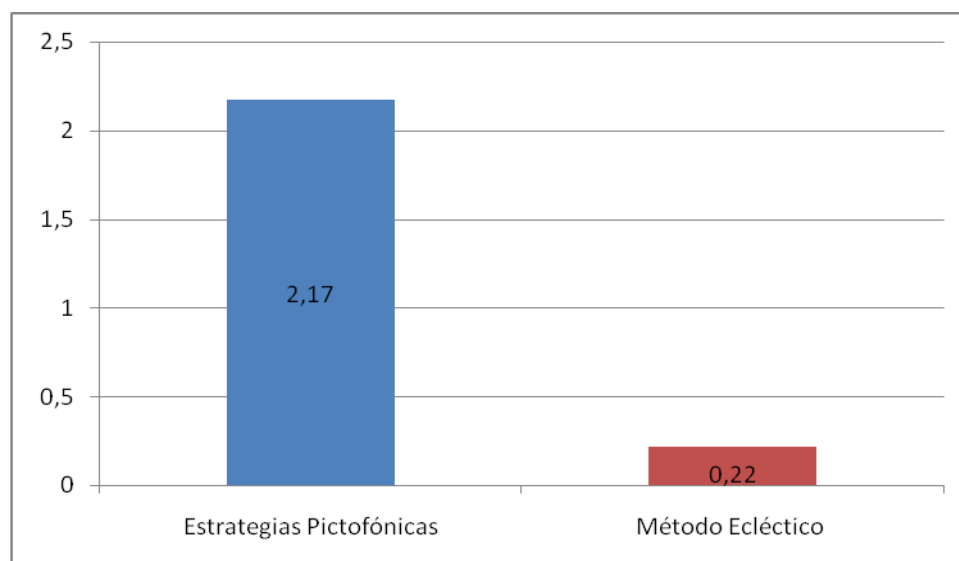


Figura 14. Decodificación de sílabas mixtas a corto plazo.

Como se observa claramente en la Figura 14, en el *postest 1*, los estudiantes del Grupo Experimental tuvieron un promedio de decodificación de sílabas mixtas de $\bar{x}=2,17$ ($Dt=3,34$), mientras que los del Grupo Control alcanzaron un promedio de $\bar{x}=0,22$ ($Dt=1,29$), presentándose diferencias significativas entre ambas ($t_{192}=5'540$; $p=0'000$) ($z=-6'193$; $p=0'000$), por lo que se confirma nuevamente la segunda hipótesis del estudio.

Decodificación de sílabas consonánticas (CCV) a corto plazo.

Este grupo corresponde a una lista de 65 sílabas en el *Registro Silábico*, cuya combinación es la más difícil de los grupos silábicos, ya que está formada por tres fonemas consonante + consonante + vocal (CCV).

No se consideró este tipo de sílabas en el análisis de rendimiento a corto plazo, porque los estudiantes tenían sólo 17 semanas de instrucción cuando se les aplicó el *postest 1*. Se hace mención únicamente que dos estudiantes del Grupo Experimental lograron reconocer estas sílabas, uno de ellos 45 sílabas consonánticas y el otro la totalidad, 65 sílabas. Ninguno del Método Ecléctico pudo identificar alguna.

4.2.3 Lectura de palabras a corto plazo

Es importante considerar que, a pesar de que en la hipótesis tres de la investigación se habla de sólo de la variable lectura, en la investigación se exploraron dos aspectos de ésta: la decodificación fluida- o Lectura- y la decodificación no fluida, - o Descifrado- refiriéndose ésta última a la presencia de errores como el silabeo o la lectura vacilante (Maldonado, et al 1992, Defior et al, 2006), para lo cual, en el *Registro de Palabras* diseñado a partir de los tres test descritos en los instrumentos, se utilizaron las normas de puntuación y corrección que establece la prueba P.E.R.E.L (Maldonado, Sebastian y Soto, 1992), y que fueron descritas en el punto 3.4.

Descifrado a corto plazo.

De acuerdo con la prueba P.E.R.E.L. (Maldonado, Sebastian y Soto, 1992), en la medida de descifrado se otorga un punto por cada palabra leída correctamente y cero por las leídas incorrectamente, es decir, cuando se producen una o más alteraciones de correspondencia entre grafema y fonema. No se considera error el acentuar la palabra de forma diferente a la del texto, ni el silabeo de uno o más segmentos.

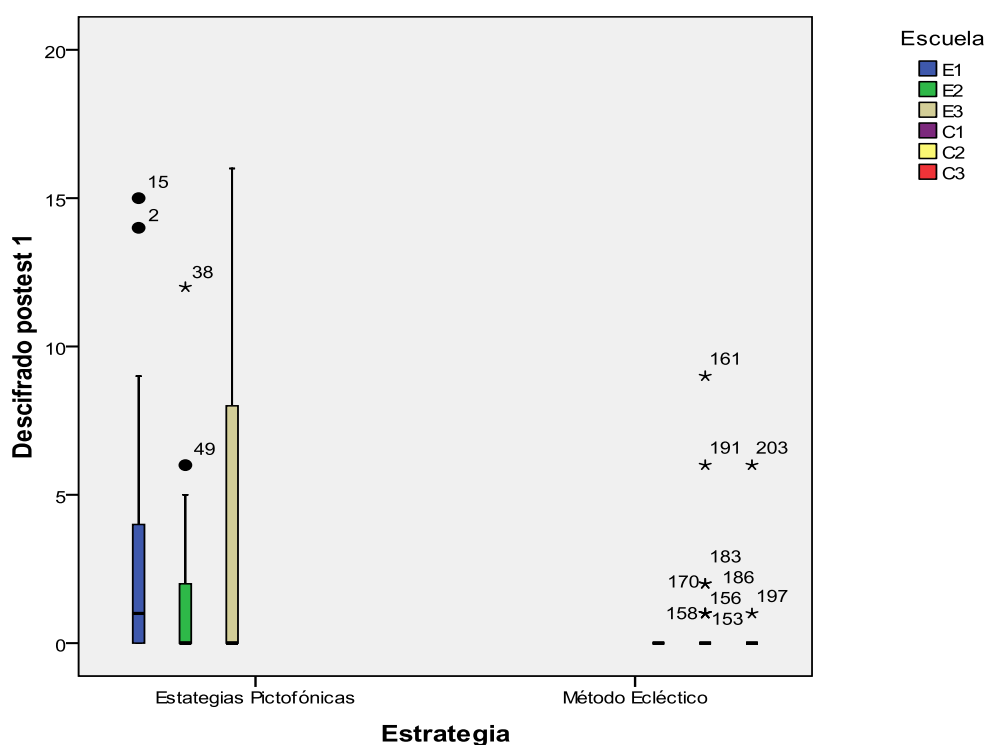


Figura 15. Descifrado de palabras en el postest 1.

La Figura 15 es clara en mostrar, con la distribución sesgada hacia la parte superior de las cajas (asimetría positiva), la posibilidad que adquirieron el 50% de los estudiantes del Grupo Experimental de decodificar palabras, en forma correcta pero sin fluidez, en pocas semanas de instrucción. Los rangos de cantidad de palabras que descifraron los estudiantes de cada escuela es variada, presentando la mayor cantidad la escuela E3 con 17 palabras, seguida de la escuela E1 con nueve palabras y la escuela E2 con un máximo de cinco palabras. La mitad de los estudiantes de la escuela E1 decodificaban entre una y nueve palabras; el 25% de la escuela E2 reconoció entre 2 y 5 palabras, mientras que ese mismo porcentaje en la escuela E3 logró descifrar 8 palabras más que el resto de las instituciones. Se observa también la constante de ser pocos los casos que se alejan de la tendencia, dos casos atípicos en la escuela E1 y dos en la escuela E2.

En contraste, los estudiantes de las tres escuelas que aplicaron el Método Ecléctico no tuvieron la capacidad de descifrar palabras tras pocas semanas de aprendizaje. Las medidas de tendencia central coinciden en el valor de cero, a tal punto que en la escuela C1 ni siquiera surgen casos atípicos, mientras que en las otras dos instituciones aparecieron sólo 10 extremos, ocho en la escuela C2 y dos en la escuela C3.

Al comparar los promedios de descifrado de palabras por parte de los estudiantes de ambos grupos, se resalta el contraste entre ellos.

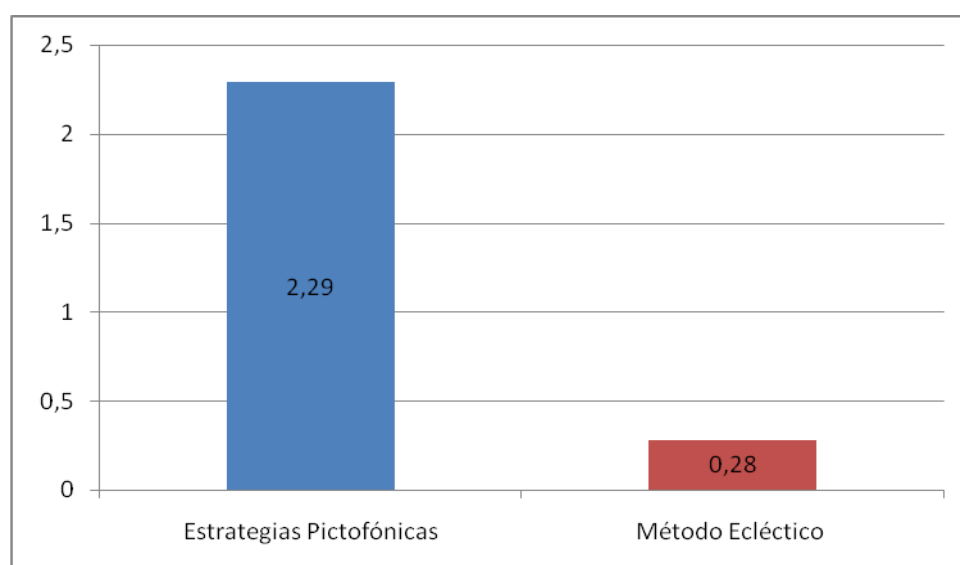


Figura 16. Descifrado de palabras a corto plazo.

Tal y como se aprecia en la Figura 16, el promedio de palabras descifradas por parte de los estudiantes que estaban recibiendo la instrucción con las Estrategias Pictofónicas ($\bar{x}=2,29$; $Dt=3,67$) es mayor que los que estaban aprendiendo a leer con el Método Ecléctico ($\bar{x}=0,28$; $Dt=1,21$), produciéndose así diferencias significativas entre las medias observadas ($t_{192}=5'299$; $p=0'000$) ($z = -6'423$; $p=0'000$), de tal forma que se puede decir que los estudiantes del Grupo Experimental descifran más palabras que los del Grupo Control.

Lectura a corto plazo.

Corresponde analizar ahora cuántas de las 30 palabras del *Registro de Palabras* leyeron correctamente y con fluidez los 194 estudiantes evaluados en el *postest 1*.

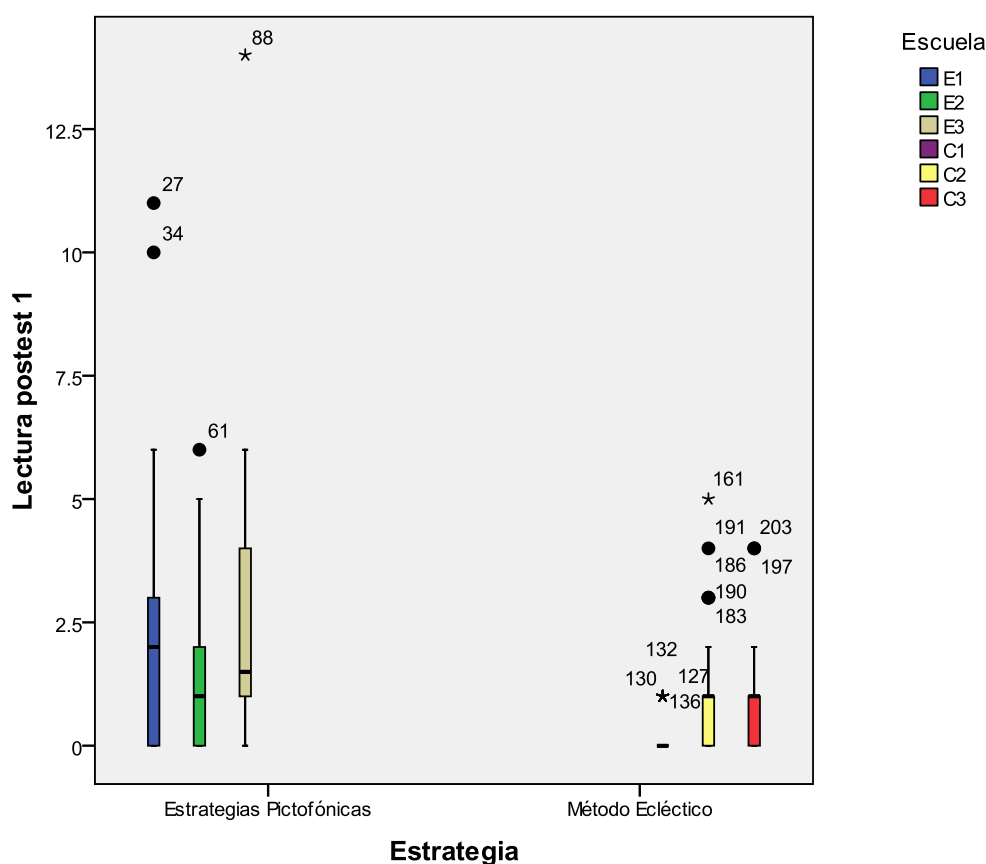


Figura 17. Lectura de palabras en el postest 1.

Aquí, la capacidad de lectura de palabras por parte de los estudiantes de las escuelas que conforman el Grupo Experimental fue evidentemente mayor que los del Grupo Control, pues un 75% de ellos lo logra hacer. El sesgo de la

media hacia la parte superior muestra una asimetría positiva con mayor dispersión de los estudiantes leyendo palabras. La mitad de los estudiantes de las tres escuelas leen al menos una palabra. La cantidad máxima de lectura de palabras llegó a seis en las escuelas E1 y E3, y a cinco en la escuela E2. El rango mínimo entre las tres escuelas fue de cinco palabras, suficiente para 17 semanas de instrucción. El 25% de los estudiantes de cada una de las tres escuelas del Grupo Experimental supera la lectura fluida de al menos dos palabras. Cuatro casos lograron la correspondencia grafema-fonema antes que el resto de estudiantes, dos estudiantes de la escuela E1 que leen 10 y 11 palabras, uno de la escuela E2 que leyó seis palabras y también uno en la escuela E3 que leyó correctamente y en forma fluida 13 de las 30 palabras.

Dos escuelas del Grupo Control, C2 y C3 coincidieron en el tamaño y dispersión de sus cajas, con el 50% de sus estudiantes concentrados en la lectura de no más de dos palabras y la mediana de una palabra. Nuevamente, los casos extremos son los que llegan a leer un poco más de palabras, un máximo de cinco palabras por parte del estudiante número 65. Solamente cuatro estudiantes de la escuela C1 lograron leer una palabra.

Al observar el contraste entre medias se puede notar mejor la diferencia entre los dos grupos.

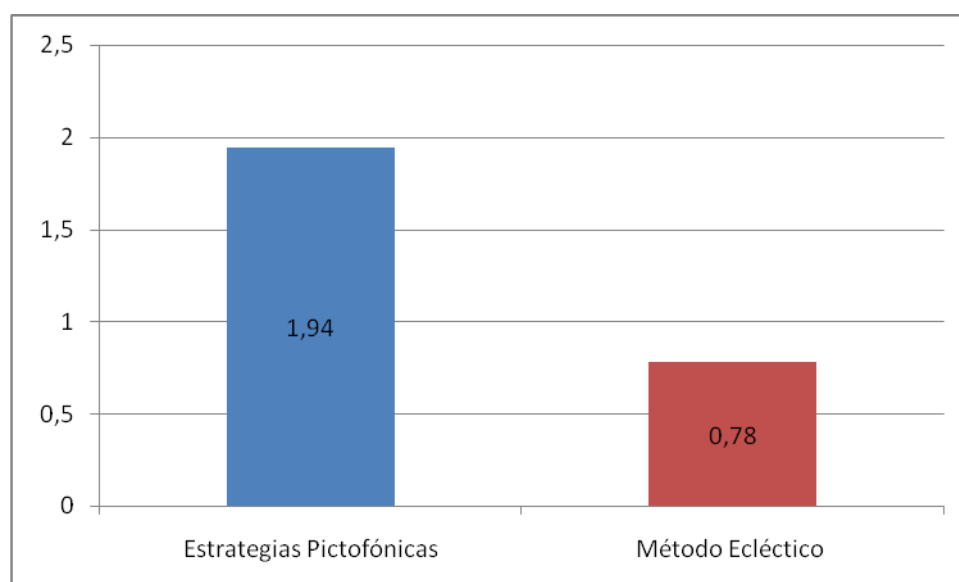


Figura 18. Lectura de palabras a corto plazo.

A pesar de que la media de lectura de palabras con fluidez es bajo en los dos grupos de estudio, como se observa en la Figura 18, donde el Grupo Experimental tuvo una media de ($\bar{x}=1,94$; $Dt=2,50$) y el Grupo Control de ($\bar{x}=0,78$; $Dt=0,99$) se presentan diferencias significativas entre ellas ($t_{192}=4,416$; $p=0,000$) ($z = -3,948$; $p=0,000$). Hay que recordar que apenas llevaban 17 semanas de instrucción, y desde ya se muestra una lectura fluida en los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas, lo que puede decirse que la tercera hipótesis de esta investigación se cumplió, pues los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tienen una mejor lectura de palabras a corto plazo que los estudiantes que han recibido la instrucción con el Método Ecléctico.

De esta forma, al considerar los resultados en relación con las tres hipótesis establecidas para la instrucción a corto plazo, se puede decir que hay evidencia suficiente para afirmar que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas reconocen más vocales, decodifican más sílabas y leen mayor cantidad de palabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico, por lo que se confirman las tres hipótesis.

4.3 Tercer análisis: Aprendizaje a mediano plazo (postest 2)

Esta etapa del estudio corresponde a la evaluación del progreso en decodificación lectora una vez finalizado el primer grado por parte de los estudiantes participantes en la investigación. En este sentido, cabe recordar que se plantearon tres hipótesis relacionadas con un mejor rendimiento de los estudiantes del Grupo Experimental en las variables relacionadas con el reconocimiento de consonantes, decodificación de sílabas y lectura de palabras en comparación con los estudiantes del Grupo Control.

Para el período de aplicación del *postest 2*, en noviembre de 2010, se pasaron nuevamente el *Registro Silábico* y el *Registro de Palabras*, pero esta vez a 184 estudiantes, 10 menos que en junio, porque hicieron traslado a otras escuelas seis estudiantes del Grupo Experimental y cuatro del Grupo Control, quedando 103 en el primero y 81 en el segundo.

4.3.1 Reconocimiento de consonantes.

En el pretest y *postest 1* se consideró innecesaria la medida del reconocimiento de las 25 consonantes, ya que, de acuerdo con el Ministerio de Educación Pública, el proceso formal de la lectura inicia en primer grado, por lo que el conocimiento de este contenido habría sido generado fuera del contexto escolar, y no por la intervención con uno u otro método.

Pero en el *postest 2*, aplicado en noviembre de 2010, a un mes de concluir el primer grado, se registró el conocimiento de las consonantes para analizar la adquisición indirecta a partir del proceso de enseñanza de la lectura, pues ninguno de los dos métodos de lectura incluye la enseñanza de las consonantes como tales, pero se planteó como primera hipótesis de este período que los estudiantes del Grupo Experimental reconocen más consonantes que los del Grupo Control.

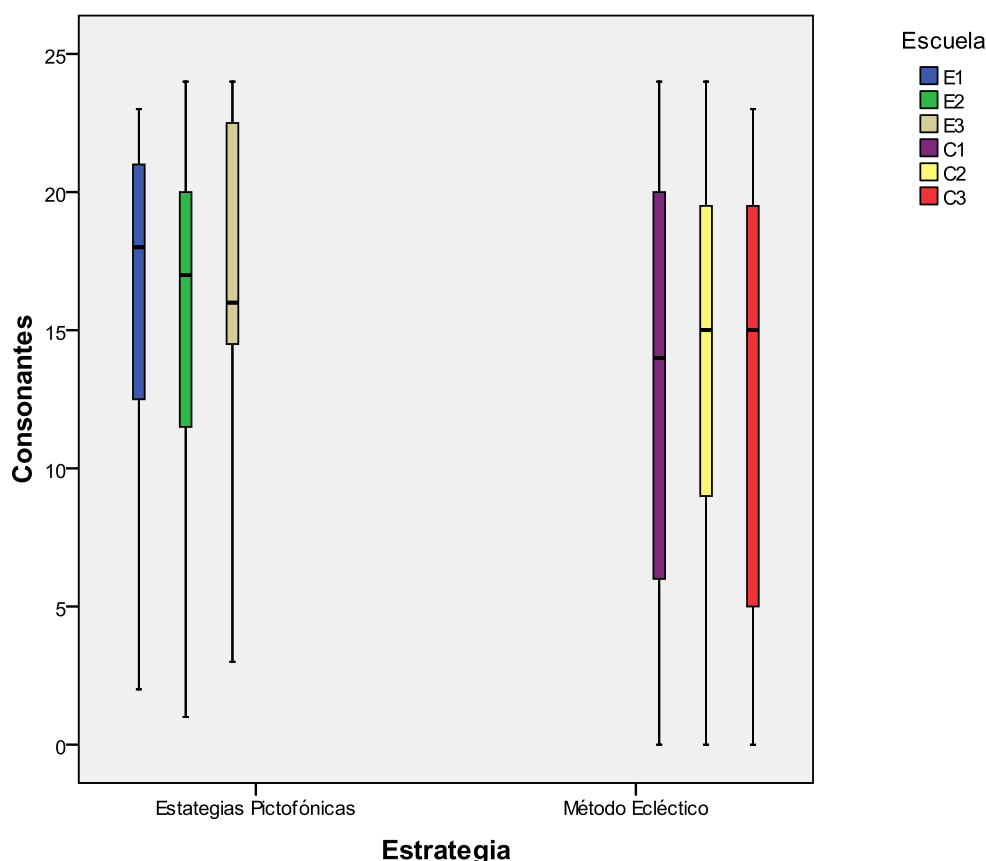


Figura 19. Reconocimiento de consonantes en el postest 2.

En la Figura 19 se observa que las medianas del Grupo Experimental son superiores que las del Grupo Control, siendo 16 la mediana menor en la escuela E3 y 15 la mediana mayor en las escuelas C2 y C3. Se presenta una menor dispersión en las escuelas que aplican las Estrategias Pictofónicas hacia los valores altos del reconocimiento de las consonantes, con un valor mínimo de una consonante en la escuela E2, dos consonantes en la escuela E1 y tres en la escuela E3, mientras que en el grupo que aplicaron el Método Eclético, las tres instituciones tienen como valor mínimo cero. Los valores máximos coinciden entre las escuelas de los dos grupos de estudio, E1 y C3 con un máximo de 23 consonantes, y las otras cuatro escuelas alcanzaron el valor del total de consonantes, 24.

El tamaño de las cajas hace suponer un 50% de los estudiantes de las tres escuelas del Grupo Experimental se concentran en el reconocimiento de entre 11 y 20 consonantes, como en el caso de la escuela E2. El 75% de estudiantes de estas tres escuelas identifican más de la mitad de las consonantes, en tanto que es el 50% de los del Grupo Control que logra tal destreza. El

reconocimiento de la menor cantidad de consonantes se concentra entre los estudiantes de las tres escuelas de Grupo Control, con el 25% de ellos identificando seis letras en la escuela C1, nueve en la escuela C2 y cuatro en la escuela C3, es decir, el rango máximo de consonantes identificadas fue de nueve en la escuela C2, mientras que el rango menor de los que conocieron menos consonantes en el Grupo Experimental fue de once consonantes con un valor mínimo de una consonante, en la escuela E2.

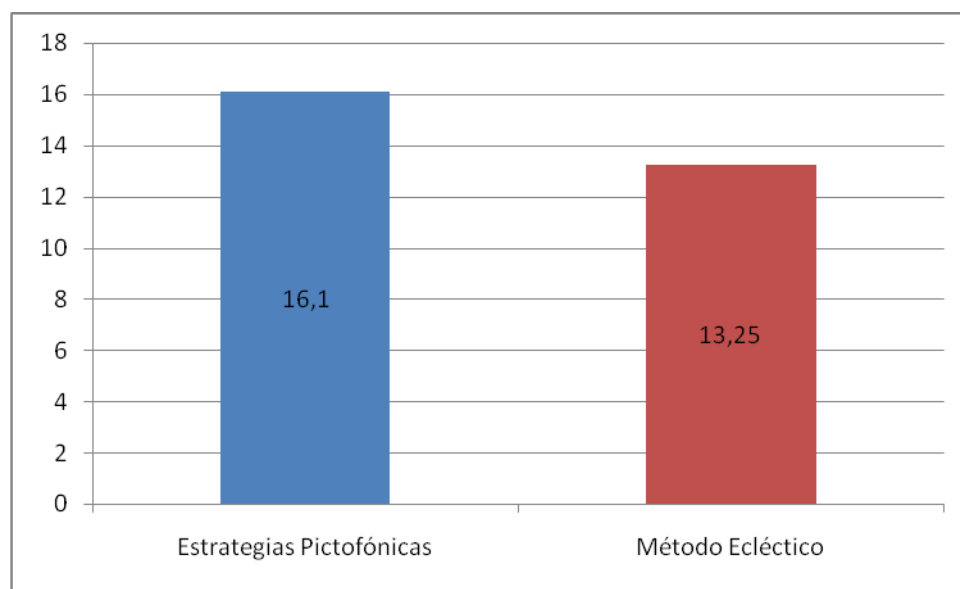


Figura 20. Reconocimiento de consonantes a mediano plazo.

La prueba de contraste señala que existen diferencias significativas ($t_{182}=2'884$; $p=0'004$) ($z = 2'650$; $p=0'008$) en el reconocimiento de las consonantes entre los estudiantes del Grupo Experimental, que tuvieron una media superior ($\bar{x}=16,1$; $Dt=5,89$) al Grupo Control ($\bar{x}=13,25$; $DT=7,17$), lo que hay evidencia suficiente para aceptar la primera hipótesis del *postest 2* de la investigación, pues los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tuvieron un mayor reconocimiento de las consonantes a mediano plazo que los estudiantes que han recibido la instrucción con el Método Eclético.

4.3.2 Decodificación de sílabas a mediano plazo.

En el *postest 2* se evaluaron las 218 sílabas que plantea el *Registro Silábico*, con el fin de determinar la cantidad de sílabas que reconocieron los

estudiantes con una y otra estrategias de aprendizaje de la lectura al concluir el primer grado de la Educación General Básica.

A continuación, los resultados del total de sílabas (directas, inversas, mixtas y consonánticas) decodificadas por los estudiantes de las seis escuelas participantes en la investigación.

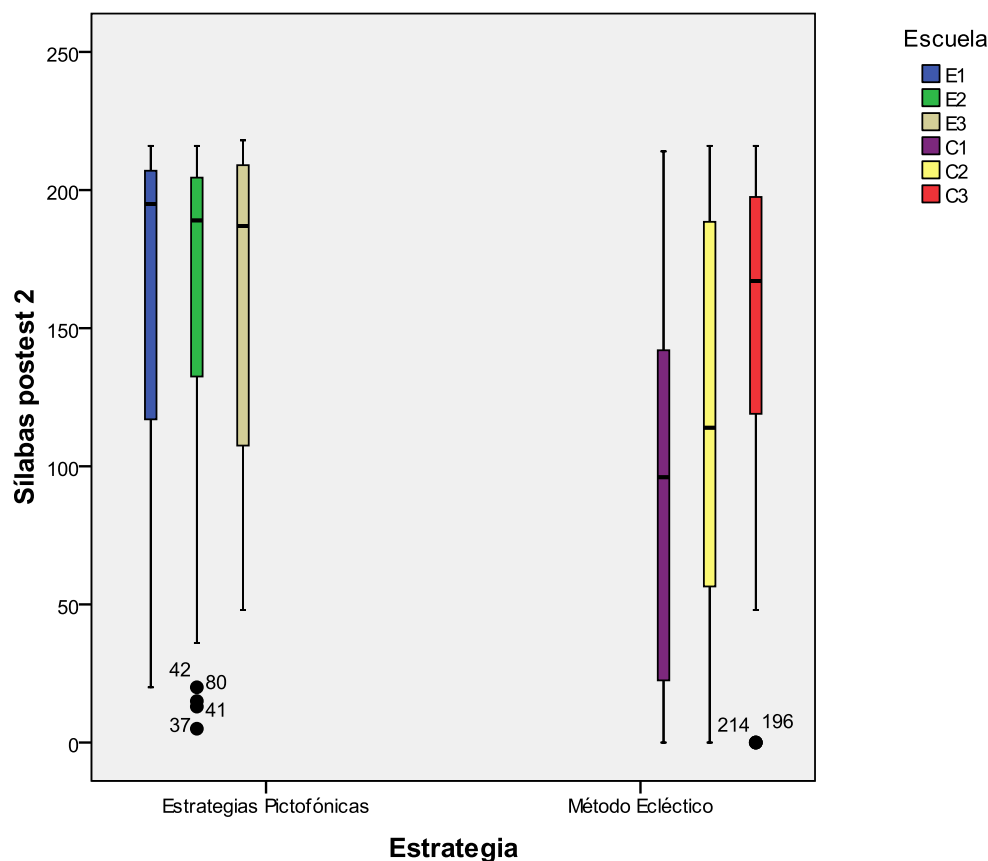


Figura 21. Decodificación de sílabas en el postest 2.

Como se observa en la Figura 21, hay notables diferencias en el desempeño en el reconocimiento del total de sílabas entre los estudiantes que fueron instruidos con las Estrategias Pictofónicas y los que fueron instruidos con el Método Ecléctico. En el caso del Grupo Experimental, el tamaño de las cajas tienen una menor dispersión y una asimetría negativa de los estudiantes reconociendo entre 20 sílabas y 218 sílabas; la ubicación de las medianas, casi coincidente entre las tres escuelas en el 50% de sus estudiantes reconociendo aproximadamente 185 sílabas, y los valores mínimos que no llegan a cero, sino que el más bajo es en la escuela E1 con 20 sílabas, dan evidencia de un mejor rendimiento en la decodificación de sílabas en general de este grupo. Sólo se

presentan cuatro casos atípicos en la escuela E2 que reconocen menos de 20 sílabas. El 25% de los estudiantes de las tres escuelas experimentales reconocen más de 205 sílabas, y el 25% que menos cantidad de sílabas reconoce lo hace en un rango entre 20 y 100 sílabas. El 75% de los estudiantes reconoce un mínimo de 105 sílabas aproximadamente.

En el Grupo Control se observa una mayor dispersión y una asimétrica negativa en la escuela C3, pero en las escuelas C1 y C2 parece haber simetría. Las medianas de las tres instituciones son menores que las del Grupo Experimental, y diferentes entre ellas, con la mitad de los estudiantes de la escuela C1 identificando poco menos de 100 sílabas, la escuela C2 aproximadamente 120 sílabas y en la escuela C3, que es la que logró valores más altos, la mediana es de 175 sílabas. El valor mínimo en las escuelas C1 y C2 llega a cero, mientras que en la escuela C3 es poco menos de 50, presentándose sólo un caso atípico que no logró decodificar ninguna sílaba.

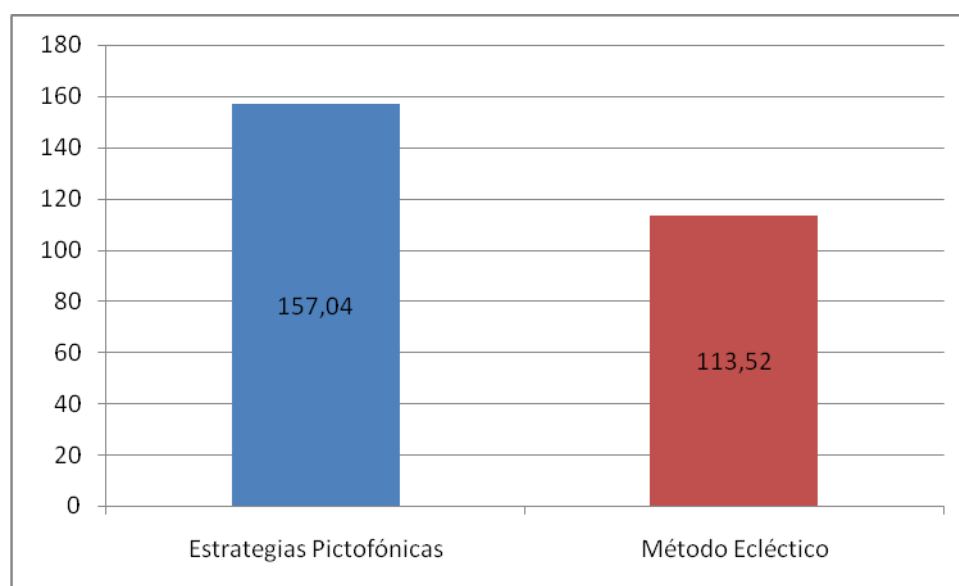


Figura 22. Decodificación de sílabas a mediano plazo.

Como se observa en la Figura 22, la diferencia de medias entre la totalidad de sílabas reconocidas por el Grupo Experimental ($\bar{x}=157,04$; $Dt=64,42$) y el Grupo Control ($\bar{x}=113,52$; $Dt=72,63$) muestra una diferencia significativa importante ($t_{182}=4'237$; $p=0'000$) ($z = -4'192$; $p=0'000$) entre ambas estrategias de aprendizaje de la lectura. De ese modo se estaría confirmando la segunda hipótesis a mediano plazo que afirma que los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas tendrán

un mayor reconocimiento de sílabas que los estudiantes que han recibido la instrucción con el Método Ecléctico.

A continuación se presentan análisis independientes sobre la lectura de los diferentes tipos de estructuras silábicas: directas (CV), inversas (VC), mixtas (CVC) y consonánticas (CCV).

Decodificación de sílabas directas (CV) a mediano plazo

Los resultados en lectura de ambos grupos respecto a 123 sílabas que conforman la serie directa (CV) ponen de manifiesto la existencia de importantes diferencias entre ambos grupos, que se pasa a comentar a continuación.

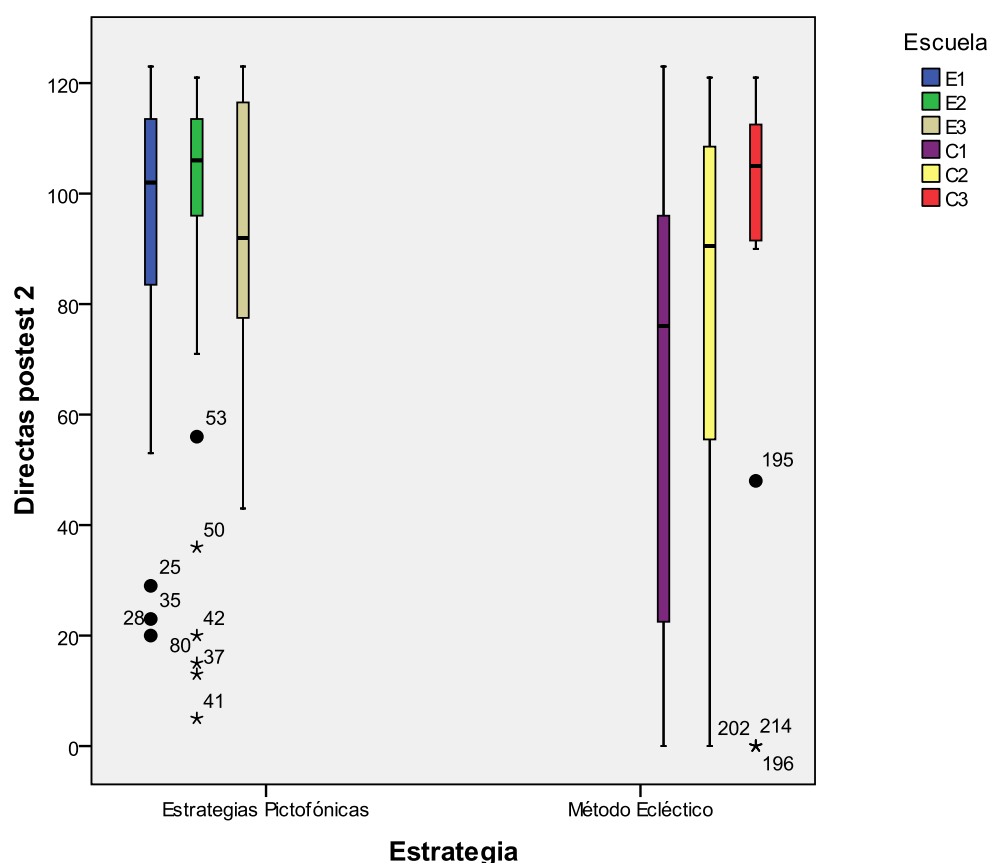


Figura 23. Decodificación de sílabas directas en el posttest 2.

Como se observa en la Figura 23, lo primero a destacar en este diagrama es la menor dispersión de los datos de las escuelas del Grupo Experimental en relación con las del Grupo Control, lo que evidencia una mayor cantidad de estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas decodificando un mínimo de 42 sílabas directas y un máximo de 123 sílabas directas. Son sólo 9

los estudiantes que están fuera de esa tendencia. En dos de las escuelas se observa un mayor sesgo hacia la parte superior de la caja, lo que indica una asimetría negativa, en la otra, escuela E3 la asimetría es positiva. La mitad de los estudiantes de las tres escuelas identifican al menos 90 sílabas. El 25% de los estudiantes que reconocieron más de 110 están más concentrados que los que leyeron menos de 78 sílabas. El 75% de los estudiantes logran decodificar más de 78 sílabas, y el 25% más de 115 sílabas directas. La mitad de los estudiantes del Grupo Experimental reconoce al menos 90 sílabas.

Con relación al Grupo Control, la distribución de los datos es muy amplia, con un rango entre el valor mínimo de cero y el máximo de 123 sílabas directas. Hay un mayor sesgo hacia la parte superior del cuadro lo que indica una asimetría negativa, y se presentan sólo cuatro casos extremos en la escuela C3, que cabe destacar, muestra el mejor rendimiento entre las escuelas instruidas con el Método Ecléctico. Dos de las escuelas (C2 y C3) igualan la mediana de 90 y 105 sílabas directas reconocidas con otras dos del Grupo Experimental (E2 y E3), sin embargo, la mitad de estudiantes de la tercera escuela del Grupo Experimental (E1) reconoce un aproximado de 100 sílabas, mientras que la otra escuela del Grupo Control (C1) la mitad identifica 75 sílabas directas. El 25% de estudiantes de la escuela C1 reconoce un máximo de 20 sílabas, de la escuela C2 55 sílabas, pero la escuela C3 muestra un rendimiento mucho mejor, inclusive que los tres del Grupo Experimental, pues su valor mínimo está en 90 sílabas directas y el máximo en 120 sílabas, con sólo cuatro casos que se alejan del grupo.

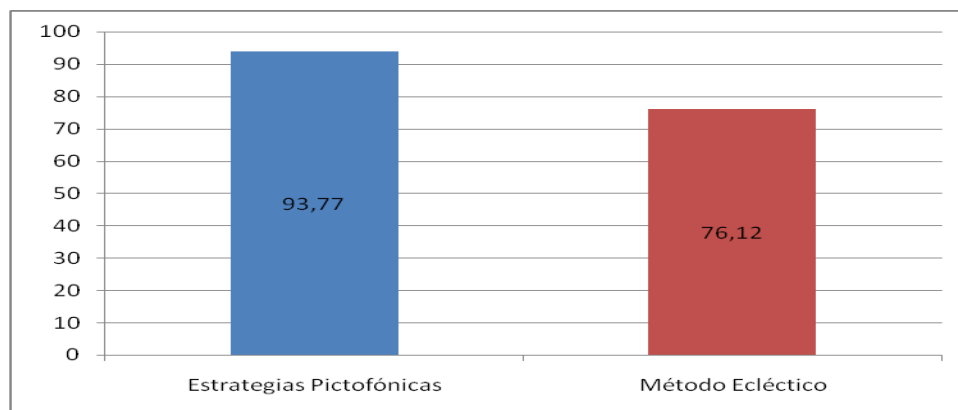


Figura 24. Decodificación de sílabas directas a mediano plazo.

La Figura 24 muestra la media de sílabas decodificadas por ambos grupos. Al comparar las medias de reconocimiento de sílabas directas entre los estudiantes del Grupo Experimental ($\bar{x}=93,77$; $Dt=30,25$) y los del Grupo Control ($\bar{x}=76,12$; $Dt=39,31$), se confirma que hay diferencias significativas entre ambos ($t_{182}=3'330$; $p=0'001$) ($z = 3'385$; $p=0'001$), por lo que se puede decir que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas decodifican mayor cantidad de sílabas directas que los del Método Eclético.

Decodificación de sílabas inversas (VC) a mediano plazo.

La cantidad de sílabas inversas (VC) que lograron leer los estudiantes al finalizar primer grado se presentan en el siguiente diagrama.

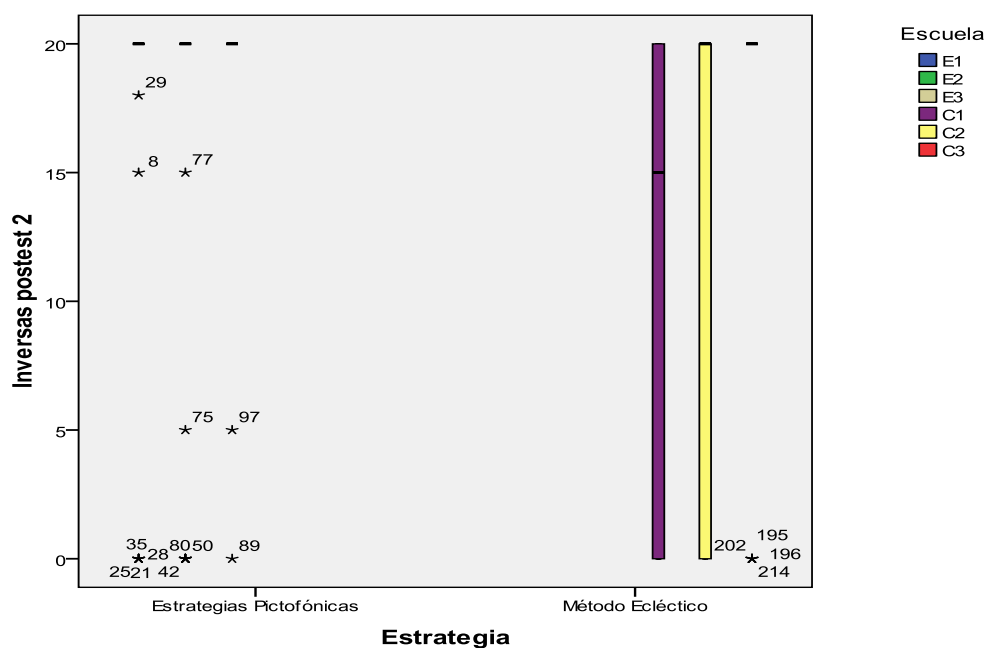


Figura 25. Decodificación de sílabas inversas en el posttest 2.

Las medidas de tendencia central coinciden en el reconocimiento de las 20 sílabas inversas por parte de los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas, solamente cinco casos estaban en el proceso de interiorizar la combinación vocal + consonante, y ocho casos no habían captado la forma de decodificar primero la vocal y luego la consonante.

En el Método Ecléctico se puede observar cómo la escuela C3 mostró un avance significativo, pues en el *postest 1* ninguno de sus estudiantes había logrado reconocer estas sílabas mientras que para el final del curso lectivo, la mayoría de sus estudiantes reconocieron todas las sílabas inversas, y nada más cuatro de ellos no lo lograron hacer. Las otras dos instituciones también se comportaron diferentes entre sí. El 50% de los estudiantes de la escuela C1 reconocieron entre cero y 20 sílabas inversas, con la mitad de ellos identificando 15 sílabas inversas, mientras que de los estudiantes de la escuela C2, sólo el 25% logró decodificar este tipo de sílabas.

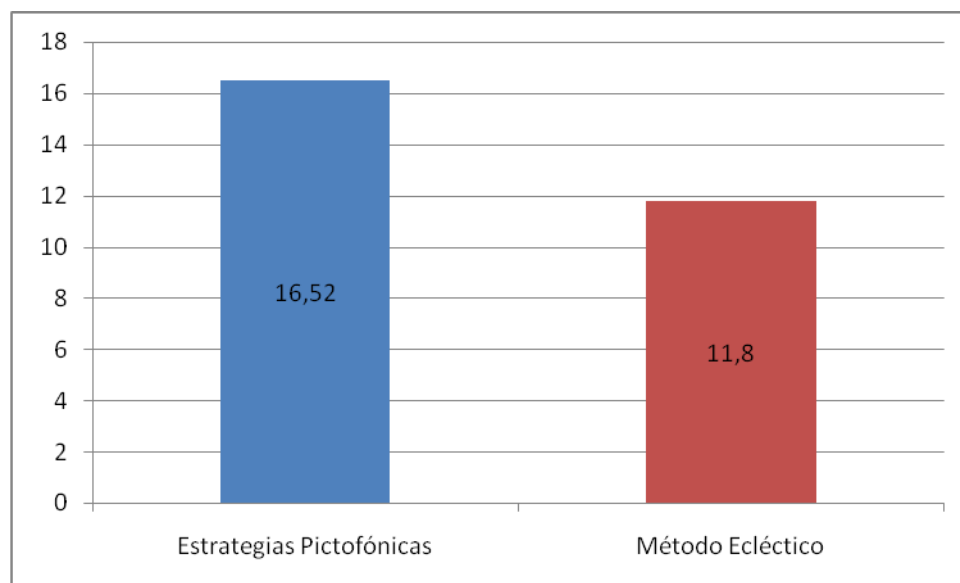


Figura 26. Decodificación de sílabas inversas a mediano plazo.

La Figura 26 muestra que la media de decodificación de sílabas inversas en el Grupo Experimental ($\bar{x}=16,52$; $Dt=7,35$) es mayor que la media del Grupo Control ($\bar{x}=11,8$; $Dt=9,44$), lo que permite establecer diferencias significativas ($t_{182}=3,704$; $p=0,000$) ($z = -3,598$; $p=0,000$) entre los dos tipos de instrucción para la enseñanza de la lectura en primer grado.

Esto indica que los estudiantes que aprendieron a leer con las Estrategias Pictofónicas decodifican más sílabas inversas que los que lo hicieron con el Método Ecléctico.

Decodificación de sílabas mixtas (CVC) a mediano plazo.

Los resultados de la decodificación de las 10 sílabas mixtas que propone el *Registro Silábico*, por parte de los estudiantes de las seis escuelas en estudio se presenta a continuación.

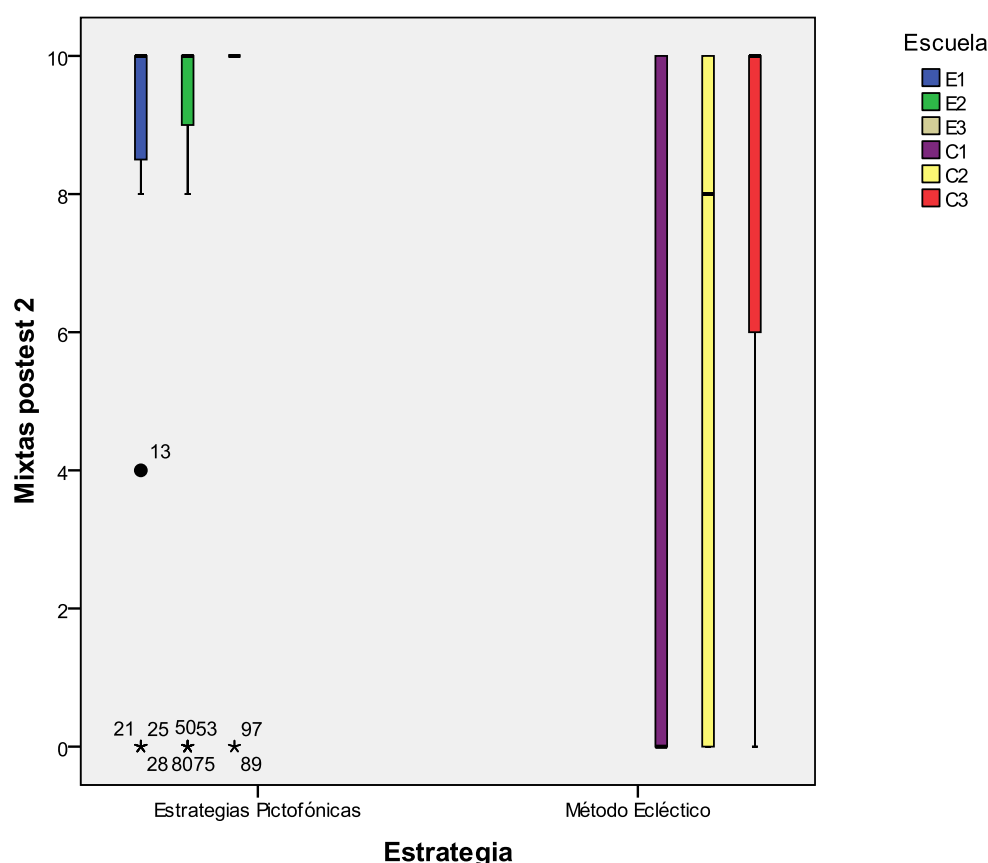


Figura 27. Decodificación de sílabas mixtas en el postest 2.

Se puede observar en la Figura 27 poca dispersión entre los datos de las escuelas del Grupo Experimental, lo que evidencia la mayor cantidad de sílabas mixtas decodificadas, entre ocho y 10, solamente 10 casos se alejaron de la tendencia. El 50% de los estudiantes reconocieron todas las sílabas mixtas, el 75% identificó al menos nueve de ellas, y el valor mínimo alcanzado fue de ocho sílabas mixtas.

Las tres escuelas del Grupo Control muestran datos diferentes entre sí. La escuela C1 presenta la mediana en el valor cero y apenas el 25% de sus

estudiantes reconociendo entre ninguna y las 10 sílabas mixtas. La escuela C2 tiene a la mitad de sus estudiantes reconociendo hasta ocho sílabas mixtas, y la otra mitad hasta 10 sílabas mixtas. La mediana de la escuela C3 se encuentra en el total de sílabas mixtas, es decir, el 50% de sus estudiantes identificaron todas estas sílabas, mientras que el resto de estudiantes se dispersó en un rango entre cero y 10 sílabas mixtas.

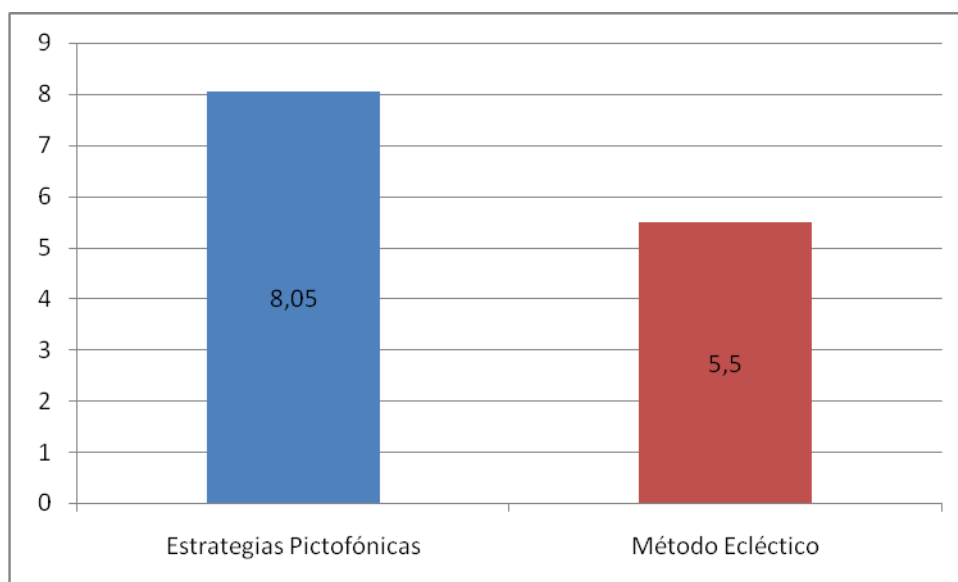


Figura 28. Decodificación de sílabas mixtas a mediano plazo.

Como se puede observar en la Figura 28, también en este caso los datos muestran que hay diferencias significativas ($t_{182}=3.981$; $p=0.000$) ($z = -4.133$; $p=0.000$) entre el grupo de estudiantes que aprendieron a leer con las Estrategias Pictofónicas ($\bar{x}=8,05$; $Dt=3,78$) y los que lo hicieron apoyados en el Método Eclético ($\bar{x}=5,50$; $Dt=4,67$), por lo que se puede decir que los estudiantes del Grupo Experimental decodifican más sílabas mixtas que los del Grupo Control.

Decodificación de sílabas consonánticas (CCV) a mediano plazo.

Por la secuencia metodológica que propone el Método Eclético, este es el tipo de sílaba que marca mejor la diferencia entre ambas estrategias, porque la combinación silábica CCV (consonante + consonante + vocal) se enseña formalmente en segundo grado, pero los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas al aprender la clave de decodificación grafema-fonema, logran generalizar hacia esta estructura silábica sin que sea dado por el docente.

Se observan los resultados a continuación.

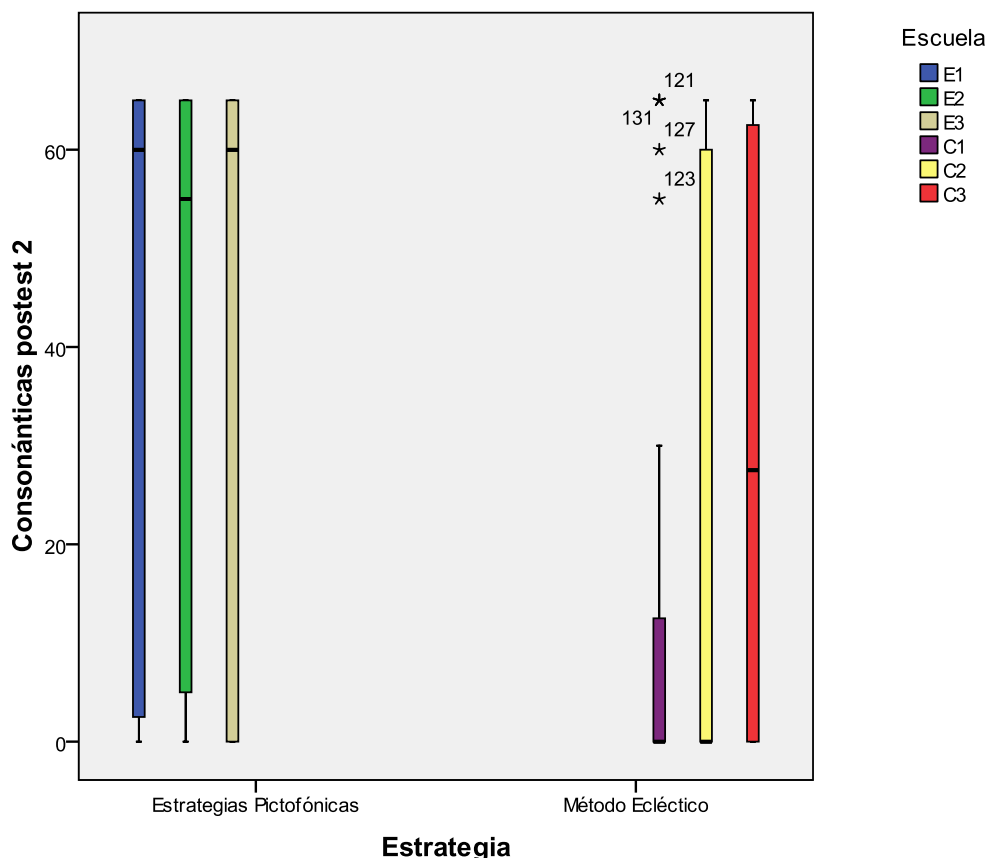


Figura 29. Decodificación de sílabas consonánticas en el postest 2.

En la Figura 29 se puede observar una mayor dispersión de los datos y la asimetría negativa en las cajas que corresponden a las tres escuelas del Grupo Experimental, lo que hace suponer un comportamiento común entre ellas hacia una mayor decodificación de más sílabas consonánticas, ya que los valores van desde el mínimo de cero sílabas hasta el máximo de 65. Sin embargo, las medianas en las tres escuelas marcan al 50% de los estudiantes identificando más de 55 sílabas consonánticas en la escuela E2, y 60 sílabas consonánticas en la escuela E1 y E3.

En cambio, las tres instituciones del Grupo Control muestran nuevamente rendimientos distintos entre ellas. La mitad de los estudiantes de las escuelas C1 y C2 no lograron identificar sílabas consonánticas, y en la escuela C3 no lo hicieron el 25%. El 50% de estudiantes de la escuela C1 reconoció un máximo de 30 sílabas, y sólo cuatro casos extremos identificaron entre 55 y 65 sílabas consonánticas. En las escuelas C2 y C3 el 25% de sus estudiantes alcanzaron el máximo de las 65 sílabas consonánticas.

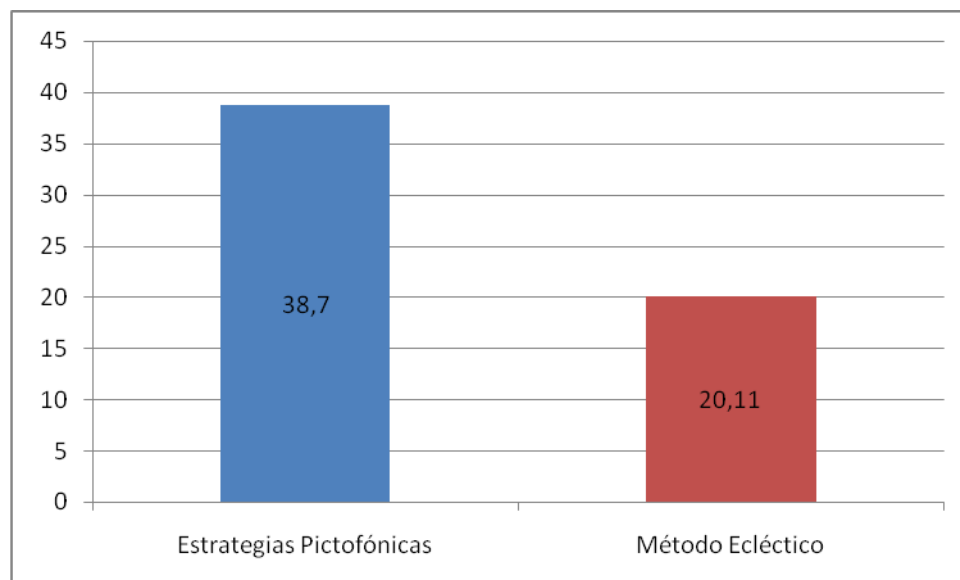


Figura 30. Decodificación de sílabas consonánticas a mediano plazo.

La Figura 30 representa la media de sílabas consonánticas decodificadas por cada uno de los grupos. Es en este tipo de sílaba donde pensamos que se puede observar mejor la eficacia de las Estrategias Pictofónicas en primer grado. Así, resulta de gran interés que haya evidencia estadística ($t_{182}=4'485$; $p=0'000$) ($z = -4'327$; $p=0'000$) de la diferencia que hay entre ambos tipos de instrucción en la capacidad de decodificar sílabas consonánticas, ya que los estudiantes del Grupo Experimental reconocen un promedio de $\bar{x}=38,7$ ($Dt=28,33$) de sílabas consonánticas en contraste con el Grupo Control que identifica un promedio de $\bar{x}=20,11$ ($Dt=27,58$) de estas sílabas.

Esto evidencia que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas logran dar el salto hacia la decodificación solos, es decir, generalizan hacia la fusión de nuevas sílabas de manera independiente; mientras que los estudiantes que recibieron la instrucción con el Método Eclético, esperan la enseñanza directa de este grupo de sílabas de combinación consonante + consonante + vocal.

4.3.3 Lectura de palabras a mediano plazo.

Al igual que en el *postest 1*, en el *postest 2* se evaluaron por separado la decodificación fluida- o lectura- y la decodificación no fluida – o descifrado- de palabras, refiriéndose ésta última a la presencia de errores como el silabeo o la lectura vacilante (Maldonado, et al 1992, Defior et al, 2006), por parte de los dos grupos de estudio.

Descifrado a mediano plazo.

Los datos del descifrado de palabras a mediano plazo se muestran en la Figura 31.

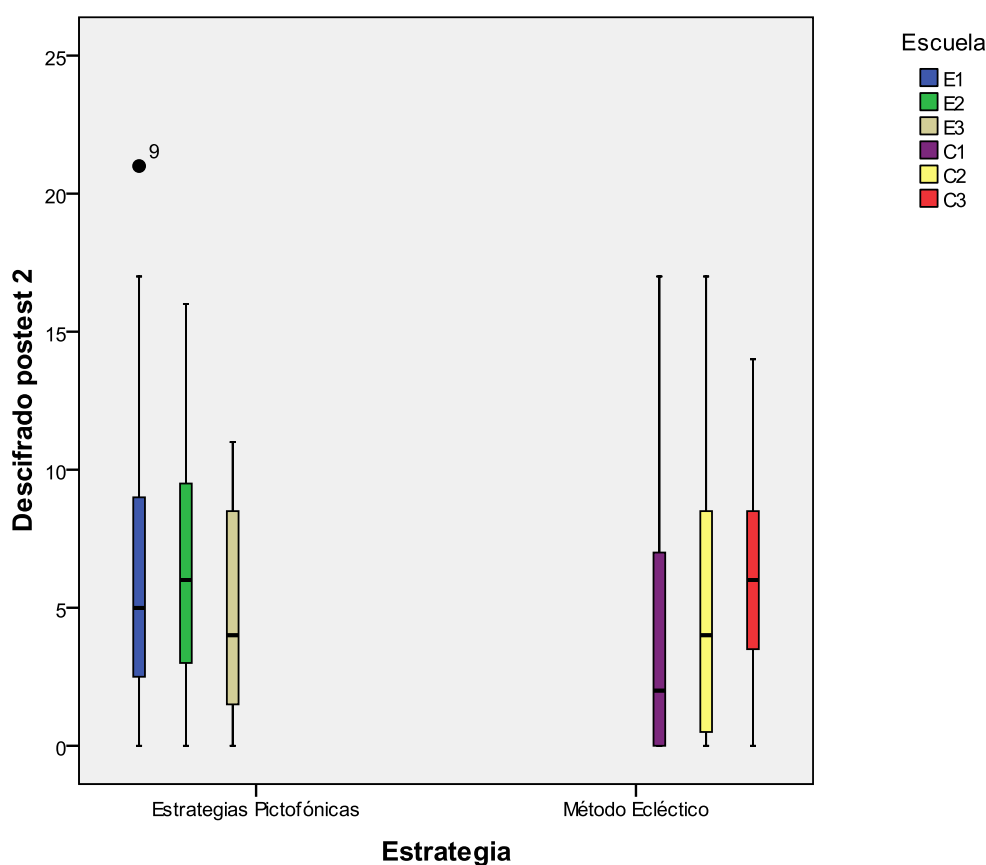


Figura 31. Descifrado de palabras en el postest 2.

La longitud de las cajas y los bigotes muestra una asimetría positiva en las tres escuelas del Grupo Experimental y una menor dispersión en la mera decodificación, es decir en la lectura correcta pero sin fluidez de los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas. Los valores van desde cero hasta 17 palabras descifradas, en el caso de la escuela E1, donde incluso se presenta el único caso atípico leyendo sin fluidez 21 palabras. La escuela E2

tiene una diferencia de apenas una palabra en el valor máximo y la escuela E3 sí tiene menos estudiantes descifrando menor cantidad de palabras, con un máximo de 11 palabras. Las medianas también varían entre cuatro, cinco y seis palabras descifradas por la mitad de estudiantes de las tres escuelas del Grupo Experimental. El 75% llega a un máximo de descifrado de nueve palabras de las 30 que conforman el test, y un 25% logra descifrar menos de tres palabras.

Mientras tanto, los estudiantes del Grupo Control están más dispersos entre ellos en el descifrado de palabras, alcanzando las tres escuelas el valor mínimo de cero y los valores máximos de 14 y 17 palabras. Dos de las medianas coinciden con el Grupo Experimental, las de las escuelas C2 y C3 con las escuelas E3 y E2 respectivamente; la tercera escuela, la C1, muestra al 50% de sus estudiantes descifrando menos palabras que la escuela E1.

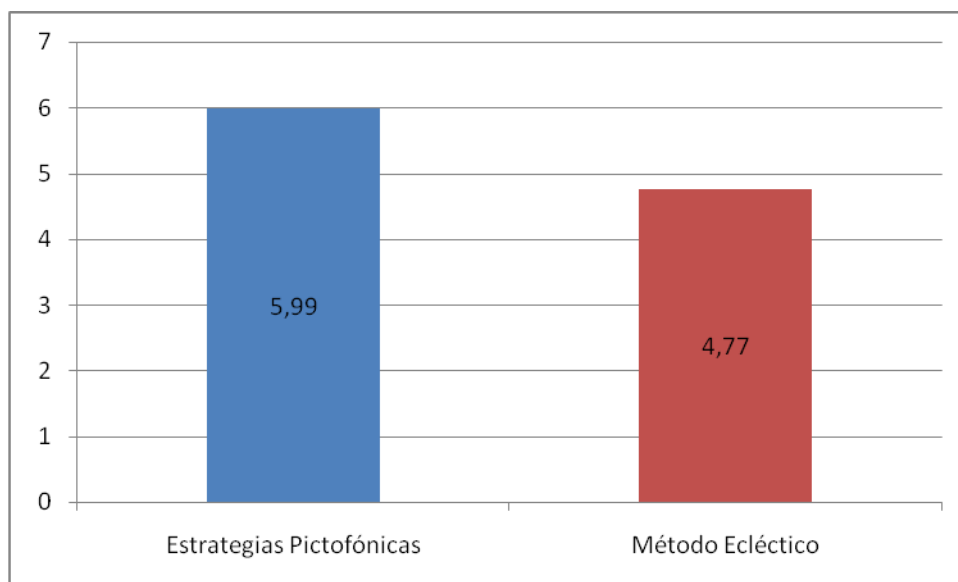


Figura 32. Descifrado de palabras a mediano plazo.

En el descifrado de palabras que se muestra en la Figura 32, no se presentaron diferencias significativas entre los grupos ($t_{182}=1,769$; $p=0,079$) ($z = -1,915$; $p=0,079$), aunque los estudiantes del Grupo Experimental evidencia una media superior en descifrado de palabras que los del Grupo Control. Los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas leyeron correctamente pero con poca fluidez una media de $\bar{x}=5,99$ ($Dt=4,86$), y los estudiantes del Método Ecléctico alcanzaron una media menor de $\bar{x}=4,77$ ($Dt=4,73$).

Lectura a mediano plazo.

La lectura correcta y fluida fue evaluada nuevamente en noviembre de 2010, con las 30 palabras del *Registro de Palabras*, para corroborar la hipótesis de que los estudiantes que recibieron instrucción con las Estrategias Pictofónicas tendrán mejor lectura de palabras que los del Método Ecléctico.

A continuación se presentan los resultados de esta variable.

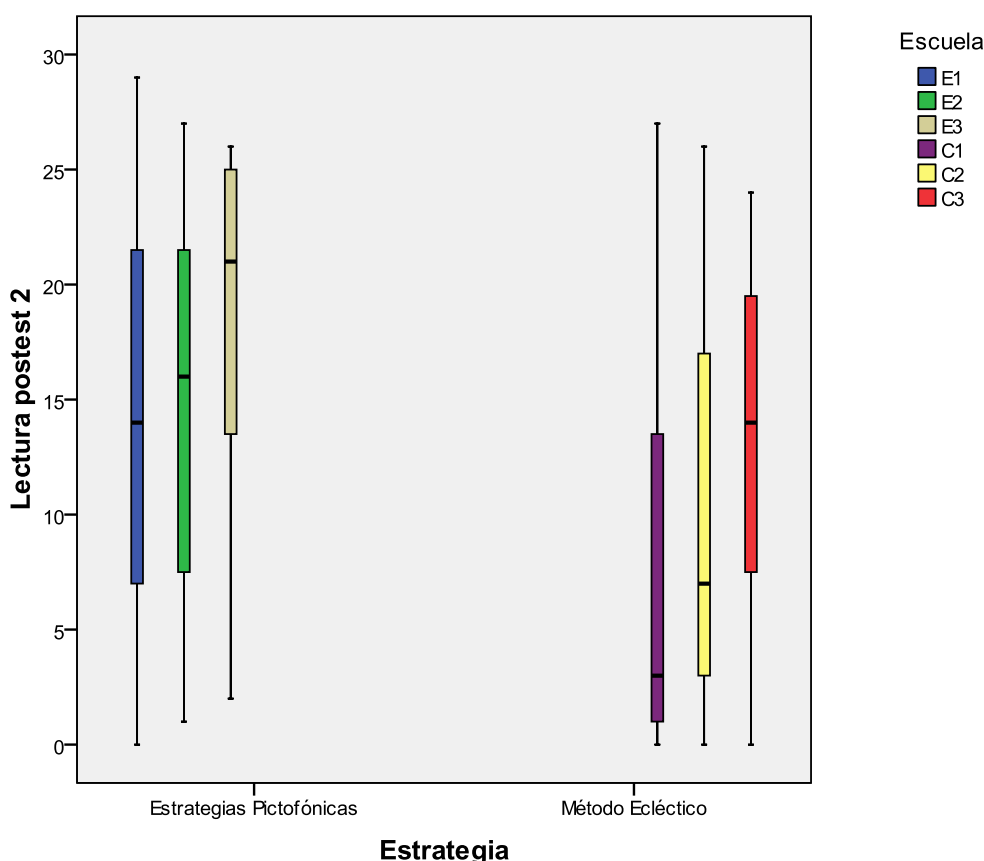


Figura 33. Lectura de palabras en el posttest 2.

El interés por ilustrar los datos en el diagrama de cajas es precisamente porque permite presentar, en forma clara y en un solo vistazo, las diferencias entre dos grupos comparados, y en este caso, destacar la capacidad de lectura de los estudiantes del Grupo Experimental en contraste con el Grupo Control.

Al terminar el primer grado, los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas logran leer un mayor rango de palabras, el 50% de ellos lee con fluidez más de la mitad de las palabras que conforma la prueba aplicada. El 75% lee más de siete palabras. Sólo la escuela E1 tuvo el valor mínimo de cero, en las otras dos los estudiantes leyeron como mínimo una palabra en el

caso de la escuela E2 y dos palabras en la E3. El 25% de los estudiantes del Grupo Experimental leyeron más de 22 palabras, sin embargo, sobresale la escuela E3 donde es el 50% de sus estudiantes que lo logró hacer.

El valor máximo alcanzado en el Grupo Control fue de 27 palabras la escuela C1, seguida por la escuela C2 con 26 y la escuela C1 con 24 palabras. Las medianas son muy bajas en las primeras dos escuelas, ya que no superan la lectura de siete palabras, no siendo este el caso de la escuela C3 donde el 50% de sus estudiantes leyó 14 palabras.

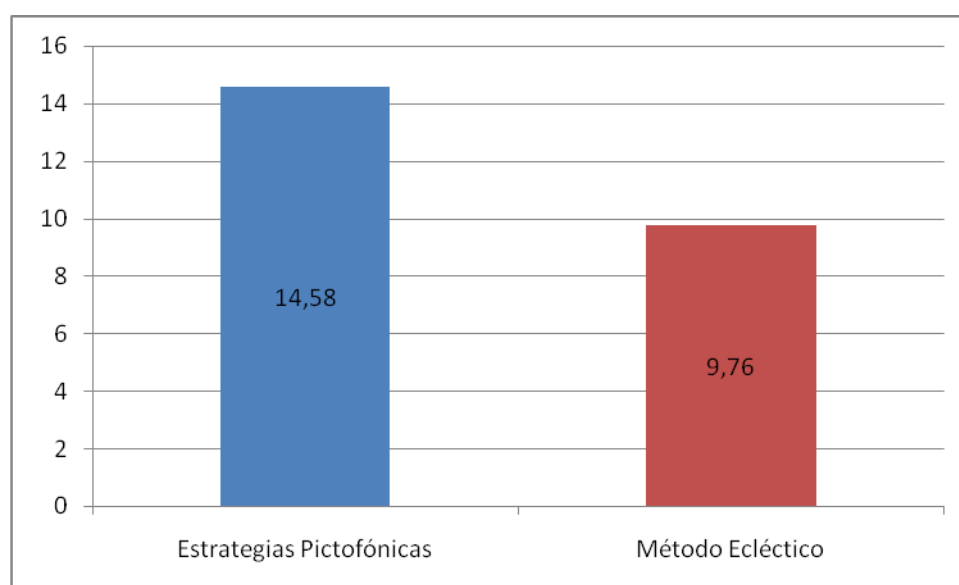


Figura 34. Lectura de palabras a mediano plazo.

Se puede observar en esta Figura 34 que la media de lectura de palabras con fluidez en los dos grupos de estudio, es menos de la mitad de palabras que conforma la prueba, presentando un mayor rendimiento el Grupo Experimental ($\bar{x}=14,58$; $Dt=8,66$) que el Grupo Control ($\bar{x}=9,76$; $Dt=8,65$).

La prueba de contraste confirma que hay diferencias significativas entre ambos grupos ($t_{182}=3,750$; $p=0,000$) ($z = -3,620$; $p=0,000$) comprobándose así la tercera hipótesis de la medición a mediano plazo, que afirma que los estudiantes del Grupo Experimental presentan mejor lectura de palabras que los estudiantes del Grupo Control.

A modo de síntesis de los resultados que se obtuvieron a mediano plazo, es decir, al finalizar el curso escolar, se puede decir lo siguiente. Se observa que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas demuestran

reconocimiento de más cantidad de letras consonantes, decodifican mayor número de sílabas y la cifra de lectura de palabras es superior a los del Grupo Control, por lo que se puede decir que las tres hipótesis planteadas sobre el rendimiento de los estudiantes del Grupo Experimental al finalizar el primer grado se confirmaron.

4.4 Cuarto análisis: Aprendizaje a largo plazo (postest 3)

Como se ha señalado en el capítulo dedicado a la Metodología (capítulo 2), el propósito de realizar una evaluación del progreso en lectura 18 meses después de iniciado el proceso de instrucción con las Estrategias Pictofónicas y el Método Ecléctico era el de comprobar si los estudiantes del Grupo Experimental podrían considerarse como *“lectores expertos”*, es decir, que habían alcanzado *“el nivel óptimo de decodificación, en el que la identificación de las palabras de un texto puede llevarse a cabo de forma automática, requiriendo muy poco esfuerzo y atención”* (Calvo y Carrillo, 2011, p.5).

Para contrastar la presencia de este pleno logro de la decodificación o *“automatización”* de la lectura de palabras se realizó un análisis sobre tres variables dependientes en particular. La primera variable dependiente, fue la segmentación fonética, para corroborar el desarrollo de la conciencia metalingüística necesaria para aprender las reglas de correspondencia grafema-fonema mediante la prueba que propone el test L.E.E. La segunda fue la velocidad lectora, para comparar el tiempo que tardan leyendo los estudiantes del Grupo Experimental y los del Grupo Control tres listas diferentes de palabras de los test P.E.R.E.L, P.R.O.L.E.C y L.E.E. Y la tercera, la fluidez lectora, que corresponde a la lectura correcta y fluida de las palabras de los test P.E.R.E.L y L.E.E.

Además, partiendo de la idea de Huerta y Matamala (1995, p.34), de que un *“buen lector es aquel que tiene la habilidad de descifrar el código alfabético”*, se decidió analizar las diferencias entre los resultados de aprendizaje en ambos métodos por medio de la lectura de pseudopalabras, porque, como señalan Defior y otras (2006, p.36) *“el objetivo de esta prueba es evaluar los procesos subléxicos de forma estricta, sin posibilidad de apoyo del conocimiento léxico”*. Así, en principio se esperaba que los estudiantes del Grupo Experimental muestren un desempeño mucho mejor en la lectura de este tipo de palabras que los del Grupo Control, por su enfoque de un proceso dual –léxico y subléxico- de aprendizaje de la lectura.

Para ello se escogió la prueba de lectura de pseudopalabras del test L.E.E con algunos de los criterios que sus autoras consideran importantes tener en cuenta en la interpretación de los resultados: el grupo consonántico (CCV),

descifrado, longitud, calidad lectora, errores de lectura, y nuevamente la velocidad lectora y la fluidez de lectura.

Para cuando se aplicaron estas pruebas del *postest 3*, en septiembre de 2011, se habían trasladado de escuela 21 estudiantes, ocho del Grupo Experimental y 13 del Grupo Control, quedando un total de 163 estudiantes, 73 del Grupo Experimental y 90 del Grupo Control, a quienes se les aplicó el *Registro Silábico* y el *Registro de Palabras*. Sin embargo, la muestra se redujo aún más al aplicar el criterio establecido para esta evaluación, ya que se determinó con anterioridad que las pruebas de comprobación de la “*lectura experta*” se le aplicarían sólo a los estudiantes que reconocieran al menos 10 sílabas consonánticas de las 65 que propone el *Registro Silábico*; y lograran leer un mínimo de 15 palabras de las 30 que plantea el *Registro de Palabras*. De esta forma, la muestra para la aplicación de estas pruebas quedó en un total de 131 estudiantes, 59 en el Grupo Experimental y 72 en el Grupo Control.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en estas variables de los criterios medidos a largo plazo, considerados variables dependientes en las hipótesis propuestas para este período de la investigación, y que se refieren a un mejor desempeño de los estudiantes del Grupo Experimental en aspectos relacionados con: tareas de segmentación fonética, velocidad lectora, fluidez lectora, grupo consonántico (CCV), descifrado, longitud polisílaba, calidad lectora y errores de lectura. Adicionalmente, se incluye el análisis del número de reprobados en cada método, es decir, estudiantes que no superan el curso y deben repetirlo, pues se asumió que con un mejor sistema de aprendizaje de la lectura, menos estudiantes del Grupo Experimental reprobarían el primer grado en comparación con los del Grupo Control.

4.4.1 Segmentación fonética.

La fuerte asociación existente entre la capacidad de segmentación fonética y el aprendizaje de la lectura (Sebastián y Maldonado, 1986), además de la evidencia de sus efectos sobre la fluidez lectora (Phillips y Torgesen, 2006) fue lo que motivó la exploración de esta variable, ya que en Costa Rica, por la tradición global-silábica de la enseñanza de la lectura, el segmentar palabras no es una habilidad que se estimule en las aulas y mucho menos en los

hogares, de ahí la hipótesis de que con las Estrategias Pictofónicas los estudiantes del Grupo Experimental desarrollarían mejor esta habilidad por el énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica.

La segmentación fonética se midió en dos momentos, en junio de 2010, durante el *postest 1*, para explorar su desarrollo a corto plazo, con 17 semanas de instrucción lectora; y en septiembre de 2011, 15 meses después, en el *postest 3*, cuando los estudiantes ya habían aprendido a leer.

Enseguida la gráfica que muestra los resultados de estas mediciones.

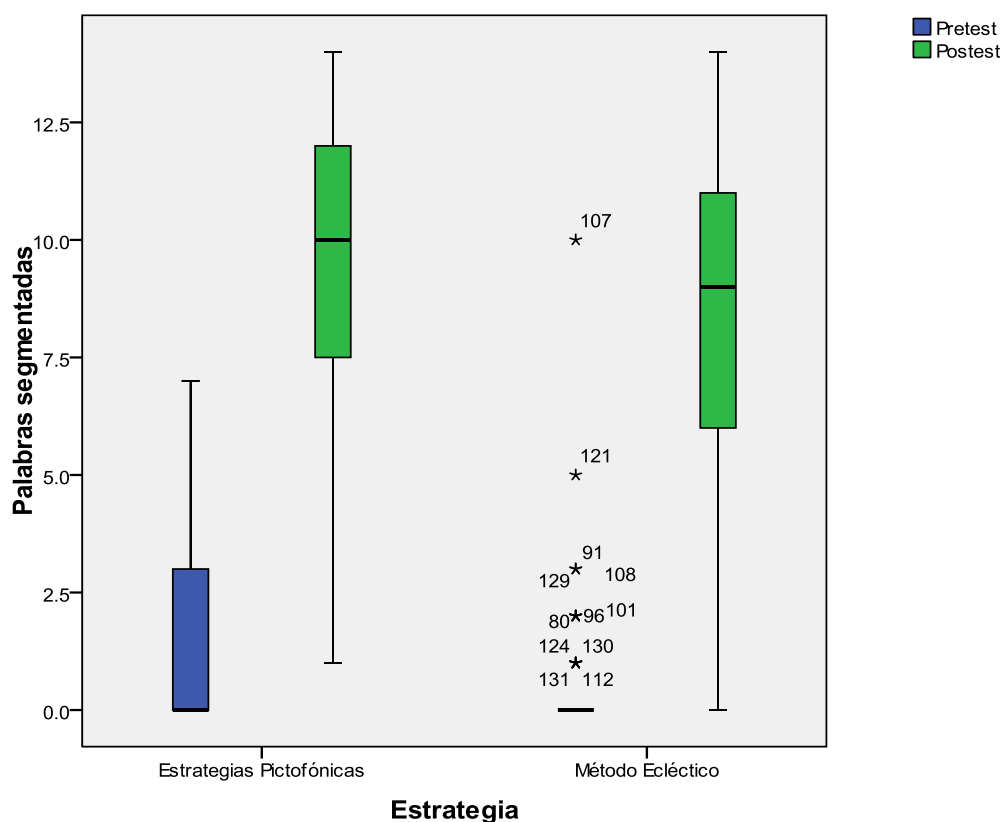


Figura 35. Segmentación fonética a corto y largo plazo.

La información de la Figura 35 muestra lo difícil que les resultó esta tarea en la medida a corto plazo para los estudiantes que estaban recibiendo la instrucción con el Método Ecléctico ya que sólo unos pocos, siete en total, pudieron segmentar entre una y 10 palabras de las 14 propuestas en la prueba; mientras que el 50% de los instruidos con las Estrategias Pictofónicas presentaron una mayor dispersión de estudiantes segmentando entre una y siete palabras.

Al observar los diagramas de cajas de la medición a largo plazo, se puede observar que ambos grupos realizaron mucho mejor las tareas de segmentación fonética, sin embargo, se evidencia un mejor rendimiento por parte de los estudiantes del Grupo Experimental, dado que el mínimo de palabras segmentadas por este grupo fue de uno y la mediana tuvo un valor de 10; mientras que el Grupo Control tuvo un valor mínimo de cero y su mediana fue nueve.

Las diferencias entre los grupos se confirman al contrastar los promedios obtenidos en las tareas de segmentación fonética, como se ilustra enseguida.

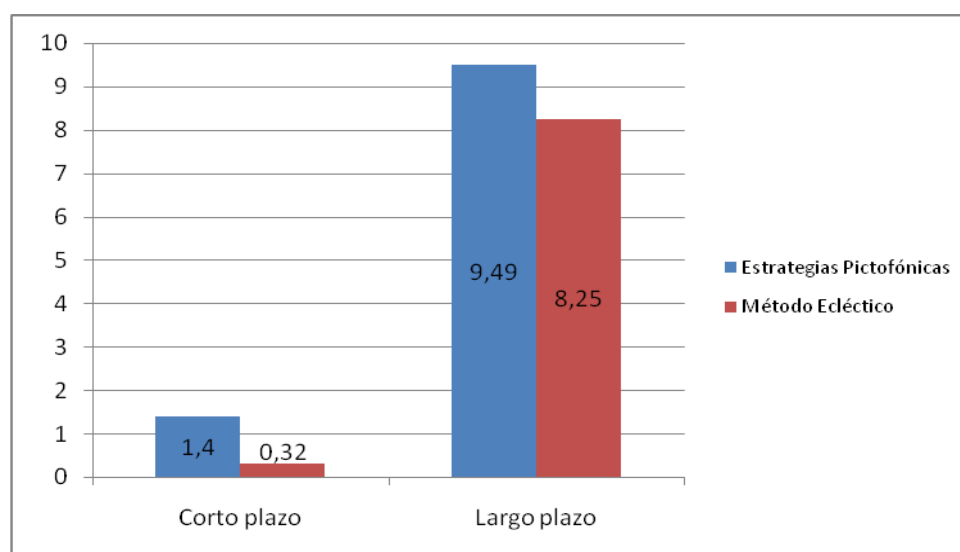


Figura 36. Promedio de segmentación fonética a corto y largo plazo.

La Figura 36 muestra promedios más altos de segmentación fonética por parte de los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas, tanto en el registro a corto plazo ($\bar{x}=1,4$; $Dt=2,28$) como en el de largo plazo ($\bar{x}=9,49$; $Dt=3,19$); en comparación con los estudiantes del Método Eclético cuyo desempeño fue menor en ambas mediciones, junio de 2010 ($\bar{x}=0,32$; $Dt=1,20$) y en septiembre de 2011 ($\bar{x}=8,25$; $Dt=3,64$).

Las pruebas de contraste indican que hay diferencias significativas entre los grupos ($t_{192}=4,242$; $p=0,000$) ($z = -5,180$; $p=0,000$), lo que da la evidencia suficiente para decir que se confirma la primera hipótesis del período a largo plazo de esta investigación, pues los estudiantes del Grupo Experimental realizan mejor las tareas de segmentación fonética que los del Grupo Control.

4.4.2 Velocidad lectora.

De esta variable se hicieron tres mediciones correspondientes a las pruebas de Lectura de palabras que plantean los test P.E.R.E.L (100 palabras), P.R.O.L.E.C (30 palabras) y L.E.E (42 palabras) para comparar la velocidad lectora de cantidades diferentes de palabras por parte de los dos grupos de estudio. Además, se comparó el tiempo de lectura de 42 pseudopalabras que propone el test L.E.E.

Para determinar la velocidad lectora, se registró a los estudiantes en una grabadora de voz, leyendo las palabras de cada uno de los instrumentos aplicados. El registro sonoro se trasladó al ordenador donde, mediante el reproductor de Windows Media se determinó el tiempo (en segundo) invertido desde que el estudiante empieza a leer la primera palabra de cada prueba hasta que finaliza la lista completa.

A continuación se muestra el gráfico comparativo de la velocidad lectora obtenida por los estudiantes de ambos grupos en las tres pruebas de Lectura de palabras aplicadas.

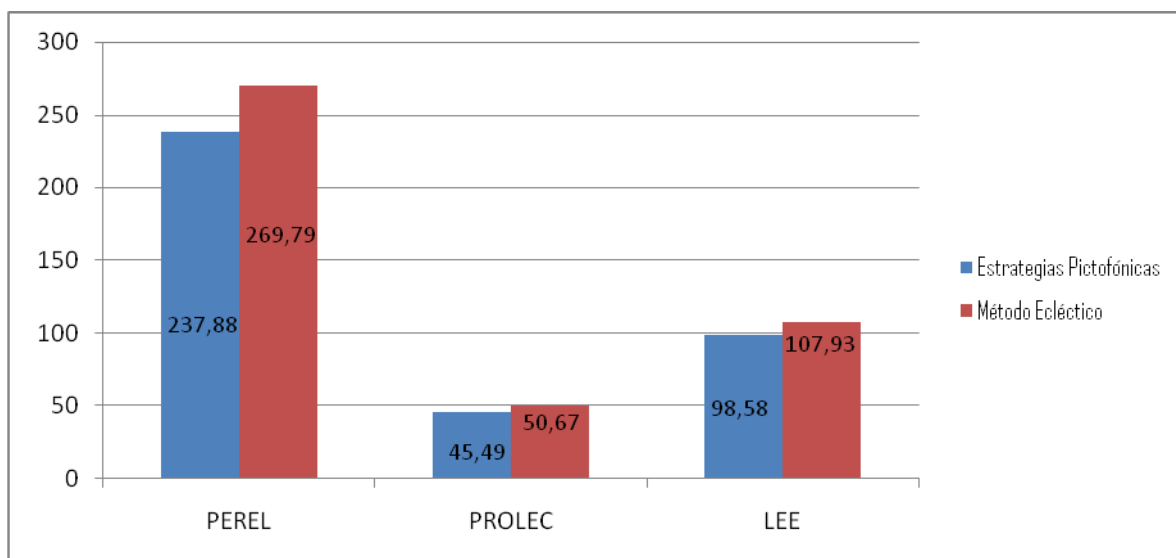


Figura 37. Velocidad lectora de palabras en P.E.R.E.L, P.R.O.L.E.C y L.E.E.

En la Figura 37 se puede observar que en las tres pruebas los estudiantes que aprendieron a leer con las Estrategias Pictofónicas leyeron en menor tiempo que los estudiantes que trabajaron con el Método Ecléctico. En el test P.E.R.E.L que está conformada por 100 palabras, los estudiantes del Grupo

Experimental leyeron la lista en un promedio de $\bar{x}=237,88$ segundos ($Dt=71,47$), mientras que los del Grupo Control en una media de $\bar{x}=269,79$ segundos ($Dt=101,75$). La lista de 30 palabras del test P.R.O.L.E.C fue leída por los del Grupo Experimental en un promedio de $\bar{x}=45,49$ segundos ($Dt=18,06$), y los del Grupo Control lo hicieron en un promedio de $\bar{x}=50,67$ segundos ($Dt=21,32$). Las 42 palabras del test L.E.E fueron leídas por los instruidos con las Estrategias Pictofónicas en un promedio de $\bar{x}=98,58$ segundos ($Dt=29,74$), y por los del Método Ecléctico en $\bar{x}=107,93$ segundos ($Dt=38,17$).

Sin embargo, al realizar las pruebas de contraste en los tres test, no se encontraron diferencias significativas en los resultados de las pruebas P.R.O.L.E.C ($t_{129}=-1'479$; $p=0'142$) ($z = -1'261$; $p=0'207$) y L.E.E ($t_{129}=1'538$; $p=-0'127$) ($z = -1'291$; $p=0'197$). En el caso de P.E.R.E.L, a pesar de que la prueba T-Student muestra diferencias significativas entre los grupos ($t_{129}=-1'827$; $p=0'044$), se desestima esta significancia debido a que los datos no presentan distribución normal (Kolmogorov-Smirnov $p=0'007$) por lo que se considera conveniente interpretar, de acuerdo con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, que muestra que no hay diferencias significativas entre estos grupos ($z = -1'554$; $p=0'120$) en la velocidad lectora de palabras.

Con respecto a la lectura de pseudopalabras se presenta una situación semejante.

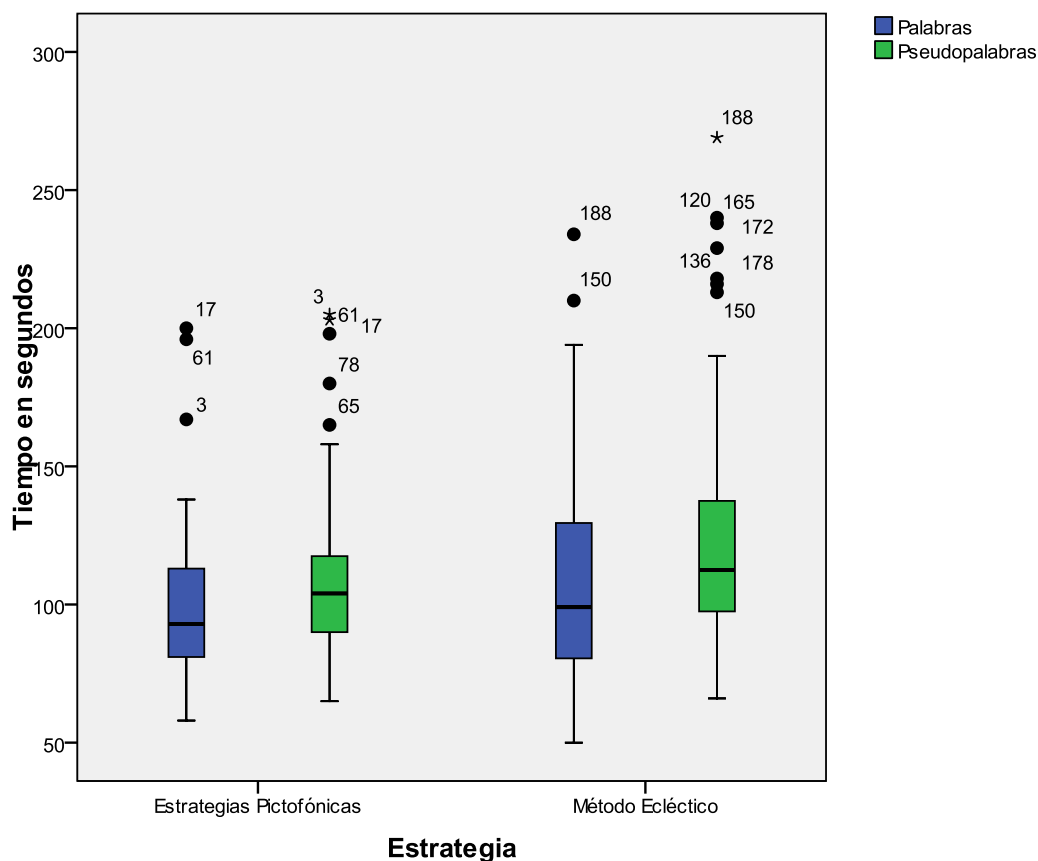


Figura 38. Velocidad lectora de palabras y pseudopalabras.

A simple vista se observa en la Figura 38 que los estudiantes del Grupo Experimental tardan menos tiempo en leer las palabras y las pseudopalabras que los estudiantes del Grupo Control. Así lo evidencia el hecho de que los promedios de lectura que obtuvieron los estudiantes del Grupo Experimental en palabras ($\bar{x} = 98,58$; $Dt=29,74$) y en pseudopalabras ($\bar{x} = 109,88$; $Dt=31,43$) son menores en comparación con los del Grupo Control en las palabras ($\bar{x} = 107,93$; $Dt=38,17$) y en las pseudopalabras ($\bar{x} = 124.19$; $Dt=44,33$). Incluso los valores máximos y los casos atípicos del primer grupo no sobrepasan en tiempo de lectura a los del segundo grupo.

Sin embargo, en las pruebas de contraste en la velocidad lectora de palabras no se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos ($t_{129} = -1,576$, $p=0'117$) ($z = -1'291$ $p=0'197$). En la lectura de pseudopalabras, a pesar de que la T-Student muestra la existencia de diferencias significativas entre los grupos ($t_{129} = -2'156$, $p=0'033$), se desestima dicha significancia debido a que los datos no presentan distribución normal (Kolmogorov-Smirnov $p=0'000$) por lo que se considera más adecuado interpretar que no hay diferencias

significativas entre estos grupos ($z = -1'913$, $p=0'056$) en la velocidad lectora de pseudopalabras, según la U de Mann-Whitney.

Por lo tanto, no hay evidencia suficiente para afirmar que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas leen con mayor velocidad palabras y pseudopalabras que los instruidos con el Método Ecléctico, por lo que se rechaza la segunda hipótesis de que los estudiantes del Grupo Experimental tendrían una mayor velocidad lectora que los del Grupo Control.

4.4.3 Fluidez lectora.

De acuerdo con Defior y otros (2006), la lectura puede darse en forma fluida o no fluida. Para efectos de la variable que interesa en este estudio, se destaca la lectura fluida, sin embargo, resulta interesante explorar aquí el tipo de lectura no fluida que hacen los estudiantes de uno y otro grupo de estudio.

Lectura Fluida.

En este trabajo se refiere, de forma operativa, la fluidez lectora para indicar que el estudiante realiza una decodificación en voz alta, sin vacilar, silabear o sin errores de decodificación, respetando las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF) y las de acentuación. (Defior y otros, 2006, p.79).

Con este criterio se compararon los datos de las pruebas P.E.R.E.L, y L.E.E, el primero de 100 palabras y el segundo de 42 palabras. Los resultados se presentan en la Figura 39.

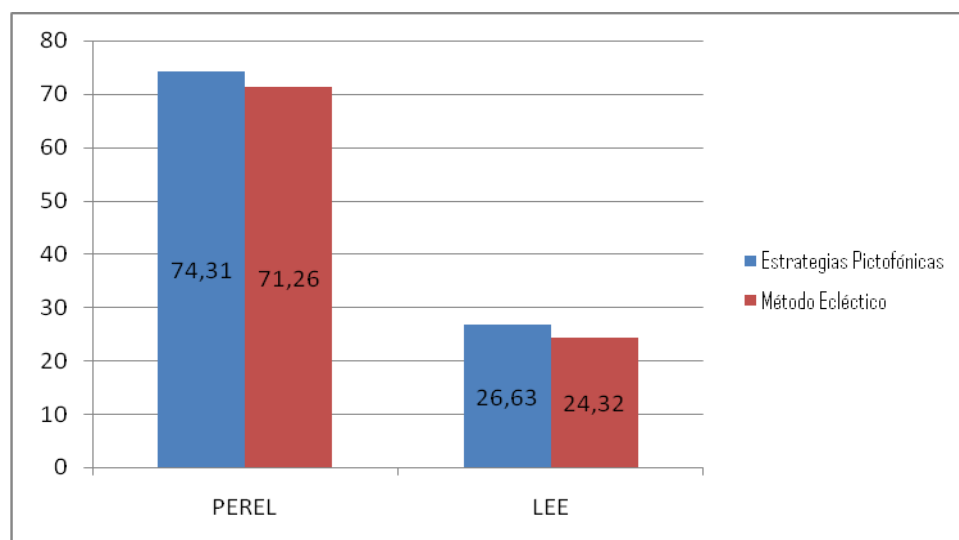


Figura 39. Fluidez lectora de palabras en P.E.R.E.L y L.E.E.

Como se puede observar, los estudiantes que recibieron las Estrategias Pictofónicas durante 18 meses alcanzaron un promedio mayor en la fluidez lectora en ambos test: P.E.R.E.L (\bar{x} =74,31; Dt=11,98) y L.E.E (\bar{x} =26,63; Dt=5,99), en comparación con los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico: P.E.R.E.L (\bar{x} =71,26; Dt=15,29) y L.E.E (\bar{x} =24,32; Dt= 7,07).

Al aplicar la prueba de contraste T-Student se encontró que hay diferencias significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control ($t_{129}=1'988$; $p=0'049$) en los resultados de la lectura de palabras de la prueba L.E.E. No así en la del test P.E.R.E.L, pues de acuerdo con la prueba de contraste U de Mann-Whitney que se utilizó al no haber distribución normal de los datos (Kolmogorov-Smirnov $p=0'009$), se asume que no hay diferencias significativas entre los grupos comparados ($t_{129}=1'246$; $p=0'304$) en la lectura de palabras de este instrumento.

Con relación a la lectura de pseudopalabras, el resultado cambia considerablemente, como se podrá observar en la siguiente figura.

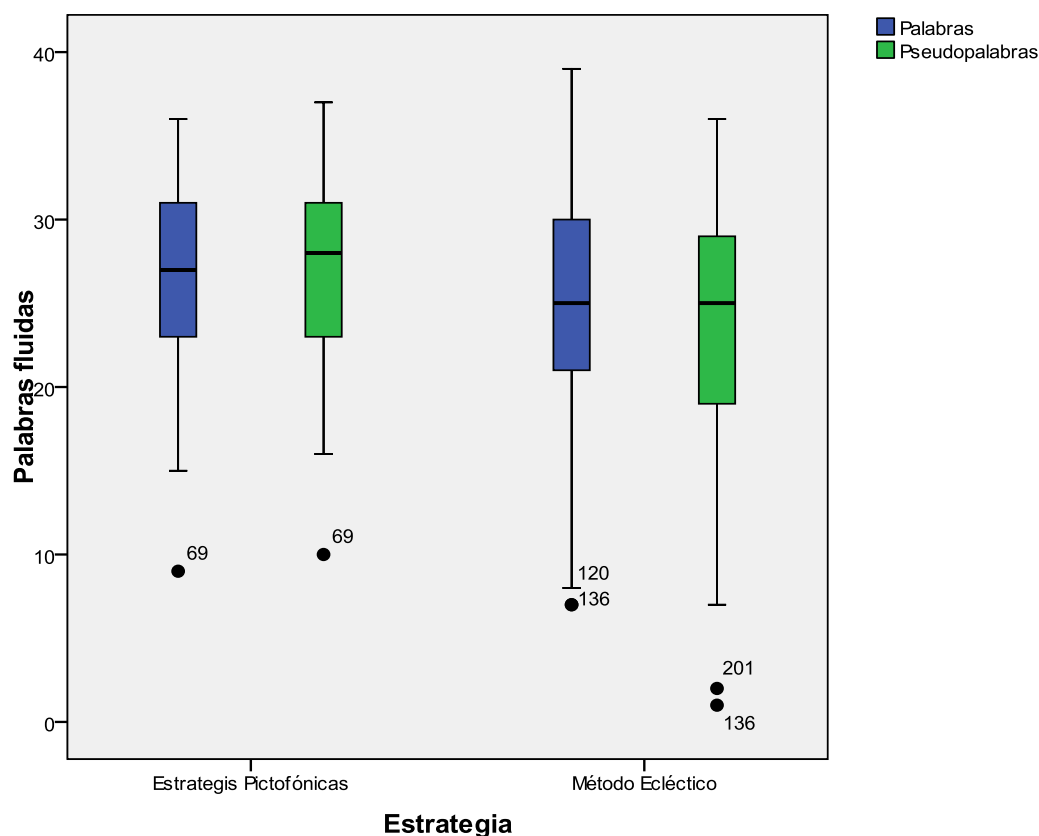


Figura 40. Lectura fluida de palabras y pseudopalabras.

En la Figura 40 se puede observar cómo los estudiantes que aprendieron a leer con las Estrategias Pictofónicas tienen mayor fluidez en la lectura de palabras y pseudopalabras que los estudiantes que aprendieron con el Método Ecléctico. Incluso dentro del mismo Grupo Experimental, los estudiantes leyeron mejor las pseudopalabras que las palabras, el valor mínimo, el valor máximo y la mediana lo confirman.

Los estudiantes del Grupo Experimental obtuvieron también, como es de suponer, promedios más altos en la lectura de palabras ($\bar{x} = 26,63$; $Dt=5,99$) como en la de pseudopalabras ($\bar{x} = 26,95$; $Dt= 5,67$) que los estudiantes del Método Ecléctico que fueron menores tanto en palabras ($\bar{x} = 24,32$; $Dt=7,07$) como en pseudopalabras ($\bar{x} = 23,68$; $Dt= 7,65$). Al presentar la fluidez lectora de palabras una distribución normal de los datos (Kolmogorov-Smirnov $p=0,167$), se aplicó la prueba T-Student, encontrándose diferencias significativas entre los dos grupos de estudio ($t_{129} = 1,988$; $p=0,049$). De igual forma, en la lectura fluida de pseudopalabras se

encontraron diferencias significativas entre los grupos tanto con la T-Student ($t_{129} = 2'802$, $p=0'006$) como con la U de Mann-Whitney ($z = -2'456$, $p=0'014$).

Por tanto, se puede afirmar que los estudiantes del Grupo Experimental tienen una mejor fluidez lectora en la lectura de palabras y de pseudopalabras que los estudiantes del Grupo Control, comprobándose de esta forma la tercera hipótesis propuesta para la medición a largo plazo.

Lectura no fluida.

En consecuencia con lo expuesto en el apartado anterior, la lectura no fluida se refiere a una lectura vacilante o una lectura silabeante. A continuación se analizan ambas variables de forma independiente, en cada uno de los grupos de estudio.

Lectura Vacilante

La lectura vacilante se refiere a la repetición o rectificación de una parte o la totalidad de la palabra.

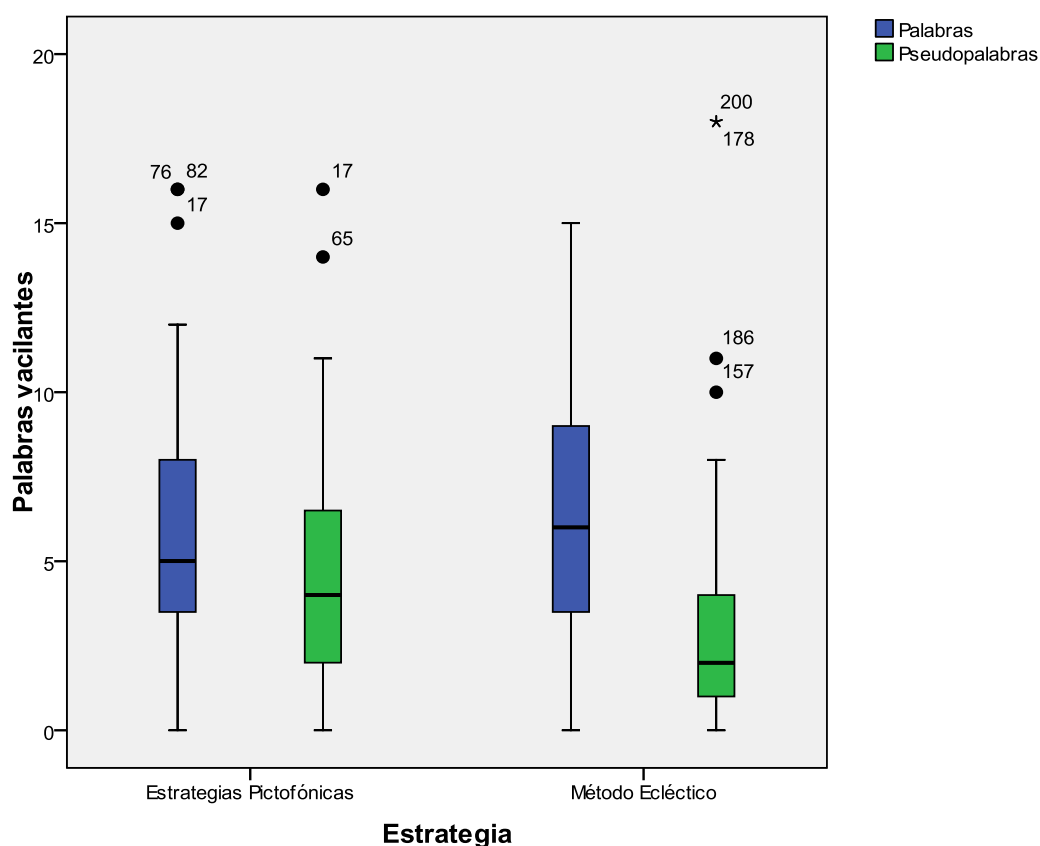


Figura 41. Lectura vacilante de palabras y pseudopalabras.

La Figura 41 ilustra la forma cómo los estudiantes de ambos grupos de estudio realizan más lectura vacilante de palabras que de pseudopalabras. En las pruebas de contraste no se hallaron diferencias significativas en la lectura de palabras ($t_{129} = -0'653$; $p=0'515$) y ($z = -0'771$; $p=0'441$); pues los promedios resultaron ser muy parecidos entre el Grupo Experimental ($\bar{x} = 6,07$; $Dt=3,79$) y el Grupo Control ($\bar{x} = 6,50$; $Dt=3,73$).

En cambio, en la lectura de pseudopalabras se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($t_{129} = 2'235$, $p=0'027$) y ($z = -2'908$, $p=0'004$), mostrando mayor vacilación en la decodificación de estas palabras los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas ($\bar{x} = 4,61$; $Dt=3,40$) que los del Método Eclético ($\bar{x} = 3,25$; $Dt=3,54$).

En función de cómo se ha definido esta lectura vacilante, los resultados indican que los estudiantes del Grupo Experimental tienen mayor conciencia de los errores que cometen y que, por ello, rectifican su primera lectura en un mayor número de ocasiones que los estudiantes del Grupo Control.

Lectura Silabeante

La lectura silabeante se refiere a la lectura que realiza el estudiante descomponiendo la palabra en sus sílabas, lo que produce una lectura intermitente o entrecortada.

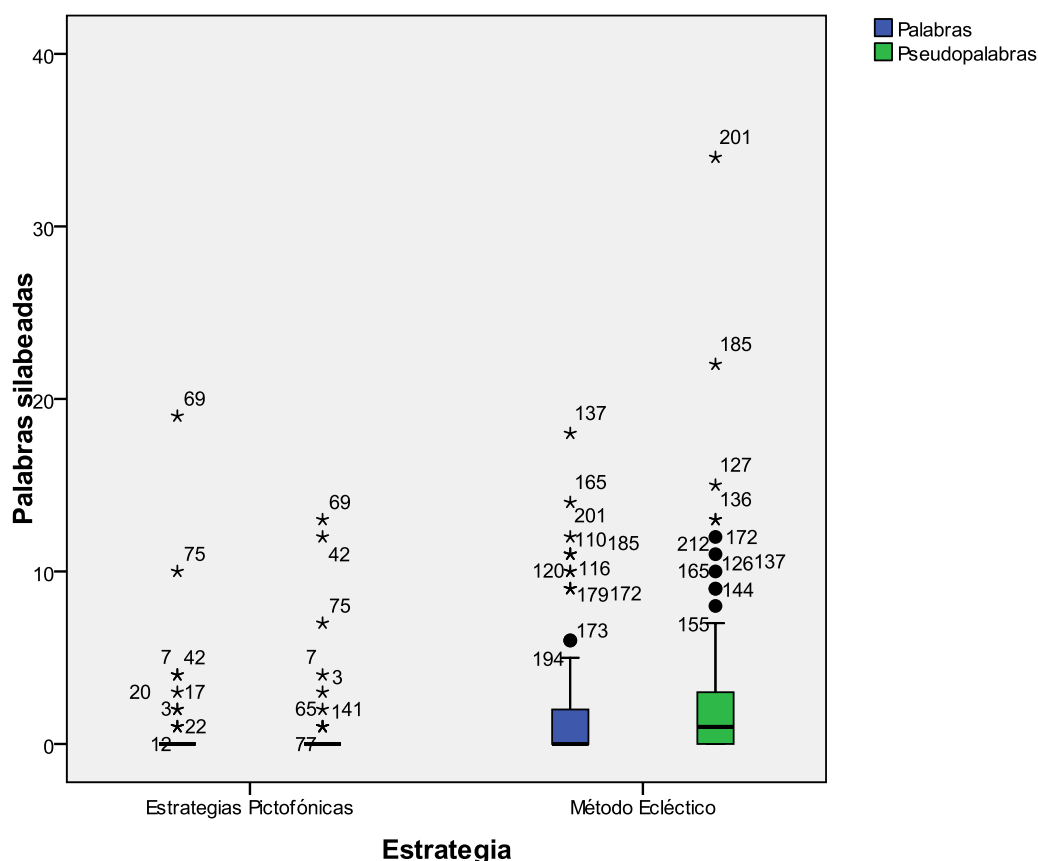


Figura 42. Lectura silabeante de palabras y pseudopalabras.

En la Figura 42 se observa que una cantidad pequeña de estudiantes del Grupo Experimental, 17 en total, considerados casos extremos, realizaron una lectura silabeante de palabras y pseudopalabras; mientras que el 50% de los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico silabearon en la lectura de palabras, y el 75% de ellos silabearon al leer pseudopalabras.

Al realizar las pruebas de contraste en la variable silabeo, se encontraron diferencias tanto en la lectura de palabras ($t_{129} = -2'205$; $p=0'029$) y ($z = -1'998$ $p=0'046$), como en la lectura de pseudopalabras ($t_{129} = -3'506$, $p=0'001$) y ($z = -5'424$, $p=0'000$), mostrando mayor promedio de silabeo el Grupo Control tanto en las palabras ($\bar{x} = 2,17$; $Dt=4,21$) como en las pseudopalabras ($\bar{x} = 3,36$; $Dt=5,65$) que el Grupo Experimental en palabras ($\bar{x} = 0,80$; $Dt=2,8$) y pseudopalabras ($\bar{x} = 0,76$; $Dt=2,49$). Así que se puede decir que los estudiantes del Grupo Control silabea más que los del Grupo Experimental.

Al retomar la tercera hipótesis propuesta para la medición a largo plazo, se puede afirmar que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas

tienen mejor fluidez lectora que los del Método Ecléctico. Con respecto al tipo de lectura no fluida, los del Grupo Experimental vacilan más que los del Grupo Control; y los del Grupo Control silabeaban más que los del Grupo Experimental ante la decodificación de palabras y pseudopalabras.

4.4.4 Grupo consonántico.

Como indican Defior y otros (2006, p.33), *“los grupos consonánticos resultan difíciles en el inicio del aprendizaje del lenguaje escrito, por lo que es interesante incluirlos en las pruebas de lectura y escritura, especialmente, para evaluar a los disléxicos”*. Con esta intención se incluyeron las pruebas de Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras con grupo consonántico ya que, de acuerdo con el énfasis de las Estrategias Pictofónicas, se esperaba que los estudiantes del Grupo Experimental leyera mejor estas palabras que los del Grupo Control por el énfasis en el proceso dual de aprendizaje de la lectura.

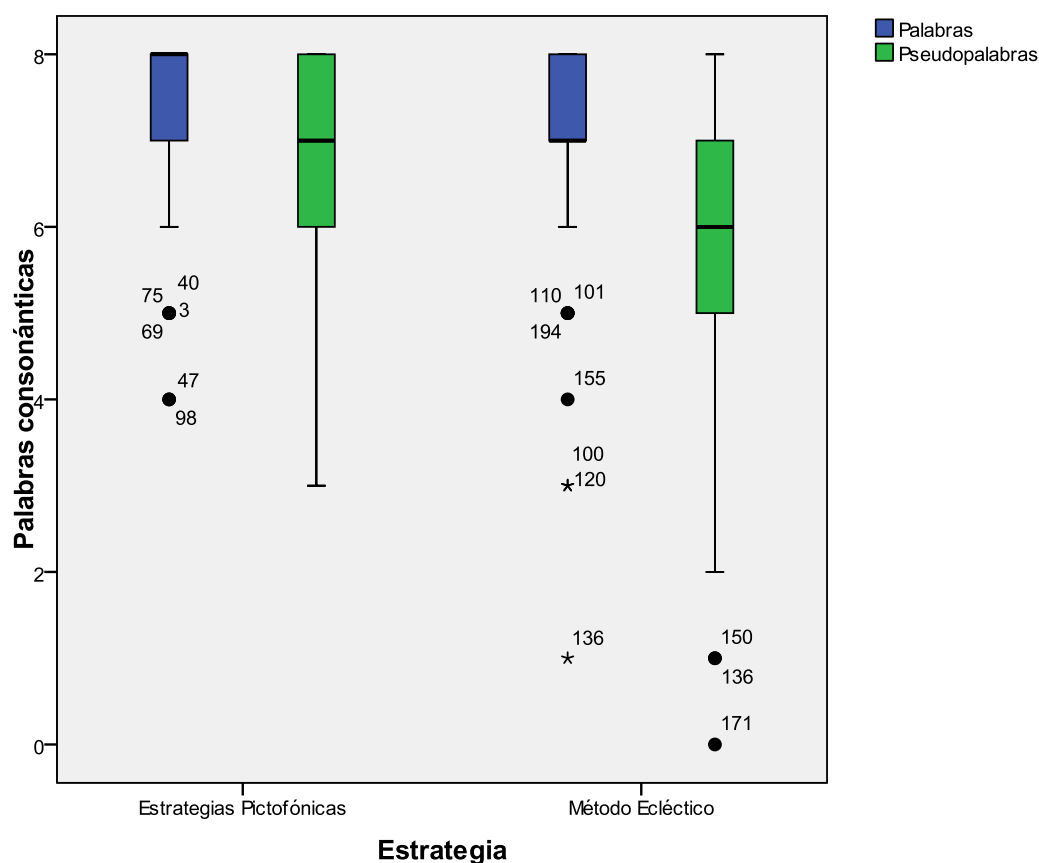


Figura 43. Grupo consonántico de palabras y pseudopalabras.

La Figura 43 muestra los valores de la lectura correcta de palabras con grupo consonántico. Se observa que el 50% de los estudiantes del Grupo Experimental logra leer este tipo de sílaba; incluso los casos atípicos decodifican al menos 4 palabras con grupo consonántico. En cambio, de los estudiantes del Grupo Control, sólo el 25% logra leer las ocho palabras consonánticas que incluye el test L.E.E. También mostraron mayor promedio de lectura de este tipo de palabras los estudiantes del Grupo Experimental ($\bar{x} = 7,17$; $Dt=1,08$) que los del Grupo Control ($\bar{x} = 6,97$; $Dt=1,37$), pero no se encontraron diferencias significativas entre ellos ($t_{129} = -0,918$, $p=0,360$) ($z = -0,729$; $p=0,466$).

Los promedios en la lectura de pseudopalabras con grupo consonántico son igualmente mayores en los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas ($\bar{x} = 6,54$; $Dt=1,27$) que los del Método Ecléctico ($\bar{x} = 5,81$; $Dt=1,83$), pero, en este caso sí se hallaron diferencias significativas entre los grupos ($t_{129} = 2,700$, $p=0,008$) ($z = -2,244$, $p=0,025$).

Por lo anterior, se puede decir en relación con la cuarta hipótesis de este período, que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas leen mejor las pseudopalabras con grupo consonántico que los que aprendieron a leer con el Método Ecléctico; pero que en lectura de palabras con sílabas consonánticas, ambos grupos tienen un mismo desempeño.

4.4.5 Descifrado.

De acuerdo con el test L.E.E, el estudiante realiza una lectura descifrada cuando lee sin errores de decodificación, con o sin fluidez, respetando las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF) y las de acentuación.

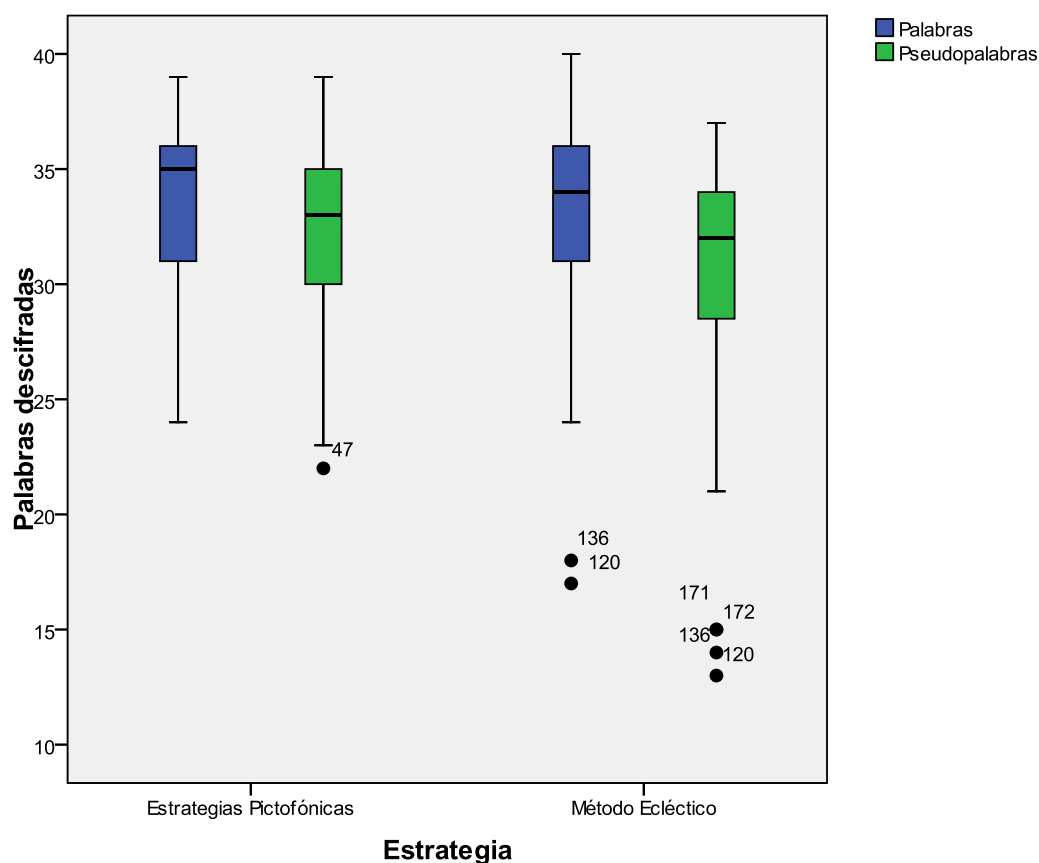


Figura 44. Descifrado de palabras y pseudopalabras.

La Figura 44 muestra un rendimiento similar en la lectura de palabras por parte de los dos grupos de estudio, por el tamaño de la caja y la distribución de los cuartiles. Sin embargo, los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas tienen una mediana superior, el 50% de sus estudiantes decodificaron más de 35 palabras, y no se presentaron casos atípicos.

En el caso de la lectura de pseudopalabras, el desempeño es mayor en el Grupo Experimental. Tanto la mediana como el valor máximo y el valor mínimo son superiores que el Grupo Experimental, y sólo surgió un caso atípico.

Al aplicar la T-Student y la U de Mann-Whitney no se encontraron diferencias significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en el descifrado de palabras ($t_{129} = 0'814$, $p=0'417$) ($z = -0'769$, $p=0'442$); no así en el de pseudopalabras, donde ambas pruebas muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($t_{129} = 2'675$, $p=0'008$) ($z = -2'128$, $p=0'033$). Los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas tuvieron promedios más altos tanto en el descifrado de palabras ($\bar{x} = 33,58$;

Dt=3,70) como en el de pseudopalabras ($\bar{x} = 32.37$; Dt=3,59) que los estudiantes del Método Ecléctico en palabras ($\bar{x} = 33,01$; Dt=4,19) y pseudopalabras ($\bar{x} = 30.24$; Dt=5,49).

Por lo que se confirma la hipótesis cinco de la medición a largo plazo de esta investigación, que proponía que los estudiantes de primer grado que han recibido la instrucción de lectura con las Estrategias Pictofónicas mostrarían un mejor descifrado de pseudopalabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.

4.4.6 Longitud polisílaba.

En este apartado sólo se va a analizar los resultados de las palabras que tienen una longitud más larga por ser de mayor complejidad para su decodificación, que en este caso corresponde a cuatro palabras polisílabas que propone el test L.E.E.

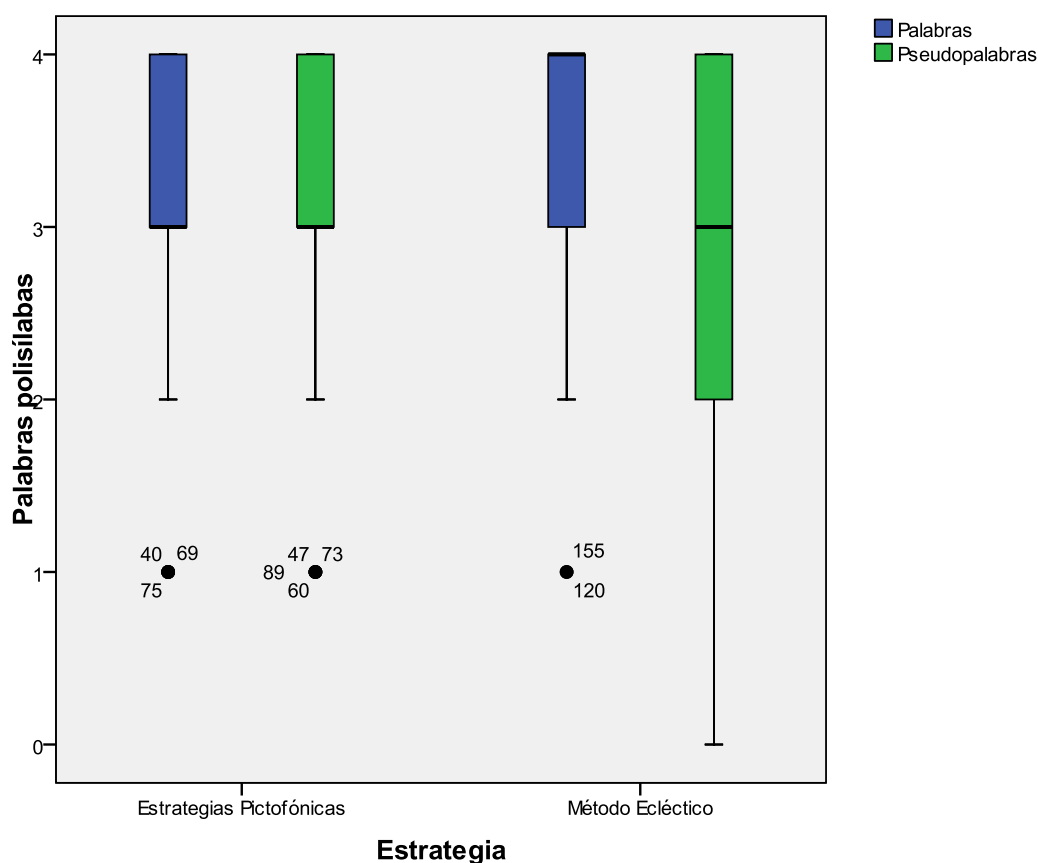


Figura 45. Longitud polisílaba de palabras y pseudopalabras.

Resultan interesantes los datos que se presentan en la Figura 45 sobre el desempeño lector de los estudiantes del Grupo Experimental ante palabras y pseudopalabras de más de cuatro sílabas, ya que en ambas el rendimiento es similar, mostrando un promedio $\bar{x} = 3,24$ ($Dt=0,91$) en la lectura de palabras polisílabas y una media de $\bar{x} = 3,10$ ($Dt=0,88$) en pseudopalabras polisílabas. En ambos tipos de palabras se registra un valor mínimo de dos, una mediana de tres y el valor máximo de cuatro palabras y pseudopalabras leídas; con tres casos atípicos que leen sólo una palabra polisílaba y cuatro casos atípicos que leen sólo una pseudopalabra polisílaba.

Por otra parte, el Grupo Control mostró mejor lectura en las palabras polisílabas ($\bar{x} = 3,44$; $Dt=0,74$) que pseudopalabras polisílabas, con el 50% de sus estudiantes leyendo las cuatro que conforman la prueba L.E.E. Sin embargo, en la lectura de pseudopalabras se evidencia un menor rendimiento ($\bar{x} = 2,69$; $Dt=1,10$) ya que el 75% de los estudiantes no logra leer el total de cuatro pseudopalabras polisílabas.

No se encontraron diferencias significativas en la lectura de palabras polisílabas ($t_{129} = -1'396$, $p=0'165$) ($z = -1'239$ $p=0'215$) pero sí en la lectura de pseudopalabras polisílabas ($t_{129} = 2'338$, $p=0'021$) ($z = -2'122$, $p=0'034$), pudiendóse afirmar con esto la sexta hipótesis de este período que plantea que los estudiantes del Grupo Experimental tendrán mayor lectura de pseudopalabras polisílabas que los del Grupo Control.

4.4.7 Calidad de lectura.

De acuerdo con Defior y otros (2006), para medir la calidad de la lectura se debe relacionar el tipo de lectura fluida con el tiempo que tardan los estudiantes al leer las 42 palabras del test.

Para conocer cuál de los dos métodos de enseñanza propició una mejor calidad de lectura entre ellos, se transformaron en porcentajes los segundos de la variable tiempo y la frecuencia de la variable fluidez, dividiendo cada uno de ellas por el máximo correspondiente a la variable tiempo y la variable fluidez en la lectura de palabras y la lectura de pseudopalabras, del Grupo Experimental y

del Grupo Control, para obtener el porcentaje relativo de cada grupo y por tanto contar con valores comparables entre ellos.

Así por ejemplo, el estudiante número 1, del Grupo Experimental sus promedios de velocidad y fluidez fueron¹

Lectura de palabras		
Variable tiempo		
Tiempo del estudiante	Valor máximo del grupo	Porcentaje obtenido
90 segundos	200 segundos	45%
Variable fluidez		
Fluidez del estudiante	Valor máximo del grupo	Porcentaje obtenido
36	36	100%

Tabla 6. Porcentajes de velocidad y tiempo de lectura de palabras del estudiante número 1.

Como se observa en la Tabla 6, el estudiante número 1 leyó en forma fluida 36 palabras en un tiempo de 90 segundos. El valor máximo obtenido en el Grupo Experimental fue una lectura de 36 palabras, en un tiempo de 200 segundos. Al calcular el porcentaje relativo del número de palabras que lee el estudiante 1 con respecto al grupo en general, se obtuvo un porcentaje del 100%. Acerca de los 90 segundos que tardó el estudiante número 1 en leer esas 36 palabras, ese tiempo corresponde al 45% en relación con el valor máximo que obtuvo el Grupo Experimental.

Lectura de pseudopalabras		
Variable tiempo		
Tiempo del estudiante	Valor máximo del grupo	Porcentaje obtenido
93	205	45,36%
Variable fluidez		
33	37	89,18%

Tabla 7. Porcentajes de velocidad y tiempo en la lectura de pseudopalabras del estudiante número 1

Con las pseudopalabras se realizó el mismo cálculo. Como se registra en la Tabla 7, el estudiante número 1 leyó en forma fluida 33 pseudopalabras en un tiempo de 93 segundos. El valor máximo obtenido en el Grupo Experimental fue una lectura de 37 pseudopalabras, en un tiempo de 205 segundos. Al calcular el porcentaje relativo del número de pseudopalabras que lee en forma fluida el estudiante 1 en relación con su grupo de referencia, se obtuvo un porcentaje del 89,18%. Con respecto a los 93 segundos que tardó el estudiante número 1 en leer esas 33 palabras, ese tiempo corresponde al 45,36% del tiempo máximo que tarda un estudiante del Grupo Experimental en leer las palabras del test L.E.E.

Los valores máximos del Grupo Control en las variables de fluidez y tiempo fueron distintos a los del Grupo Experimental, por lo que los cálculos de porcentajes de los estudiantes que fueron instruidos con el Método Ecléctico se realizaron con los valores correspondientes a su grupo de referencia.

A continuación se muestra el ejemplo del estudiante número 60 que pertenece al Grupo Control.

Lectura de palabras		
Variable tiempo		
Tiempo del estudiante	Valor máximo del grupo	Porcentaje obtenido
140	234	59,82%
Variable fluidez		
Fluidez del estudiante	Valor máximo del grupo	Porcentaje obtenido
24	39	61,53%

Tabla 8. Porcentajes de velocidad y tiempo en la lectura de palabras del estudiante número 60.

En la Tabla 8 se observa que el estudiante número 60 leyó en forma fluida 24 palabras en un tiempo de 140 segundos. El valor máximo obtenido en el Grupo control fue una lectura fluida de 39 palabras, en un tiempo de 234 segundos. Al calcular el porcentaje relativo del número de palabras que leyó el estudiante número 60 con respecto al grupo en general, se obtuvo un porcentaje del 61,53%. Acerca de los 140 segundos que tardó este estudiante en leer 24 palabras, ese tiempo corresponde al 59,82% en relación con el valor máximo que obtuvo el Grupo Control.

Lectura de pseudopalabras		
Variable tiempo		
Tiempo del estudiante	Valor máximo del grupo	Porcentaje obtenido
168	269	62,45%
Variable fluidez		
20	36	55,55%

Tabla 9. Porcentajes de velocidad y tiempo en la lectura de pseudopalabras del estudiante número 60.

Las pseudopalabras le resultaron más difíciles al estudiante número 60. Como se observa en la Tabla 9, este estudiante leyó en forma fluida 20 pseudopalabras en un tiempo de 168 segundos. El valor máximo obtenido en el

Grupo Control fue una lectura de 36 pseudopalabras, en un tiempo de 269 segundos. Al calcular el porcentaje relativo del número de pseudopalabras que lee en forma fluida el estudiante número 60 en relación con su grupo de referencia, se obtuvo un porcentaje del 55,55%. Con respecto a los 168 segundos que tardó en leer 20 palabras, ese tiempo corresponde al 62,45% del tiempo máximo que tarda uno de los estudiantes del Grupo Control en decodificar las 42 palabras del test.

Una vez obtenidos los porcentajes relativos de tiempo y fluidez de los estudiantes de ambos grupos, se crearon dos nuevas variables para realizar el cálculo de calidad: una para lectura de palabras que corresponde a la suma del porcentaje de tiempo de palabras y de la fluidez de lectura de palabras, dividido entre dos; y otra para lectura de pseudopalabras, que es la suma del porcentaje de tiempo de lectura de pseudopalabras con el porcentaje de fluidez de pseudopalabras, dividido entre dos. Es decir, para ambas situaciones se aplicó la siguiente fórmula: *Calidad = (porcentaje de fluidez + porcentaje de tiempo) ÷ 2*

De esta manera, se obtuvieron los porcentajes de calidad de cada estudiante, en lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, como se ejemplifica en la siguiente tabla para los dos casos escogidos.

Estudiante	Lectura	Fluidez	Tiempo	Fórmula	Calidad
Número 1	Palabra	100%	45%	$100+45\div 2=$	72,5%
	Pseudopalabra	89,18%	45,36%	$89,18+45,36\div 2=$	67,27%
Número 60	Palabra	61,53%	59,82%	$61,53+59,82\div 2=$	60,67%
	Pseudopalabra	55,55%	62,45%	$55,55+62,45\div 2=$	59

Tabla 10. Porcentaje de calidad de lectura de palabras y pseudopalabras de los estudiantes número 1 y número 60.

Es así como, de acuerdo a la tabla 10, el estudiante número 1 que recibió la instrucción con las Estrategias Pictofónicas tiene una calidad de lectura de palabras de 72,5%, y de lectura de pseudopalabras de 67,27% en relación con el Grupo Experimental. Mientras que el estudiante número 60, tiene una calidad

de lectura de palabras de 60,67% y calidad de lectura de pseudopalabras de 59% con referencia al Grupo Control.

A partir estos porcentajes, se aplicó la prueba de contraste T-Student al grupo total de estudiantes que fueron instruidos con las Estrategias Pictofónicas y los que aprendieron a leer con el Método Ecléctico, después de comprobar la homocedasticidad y normalidad de la muestra, obteniéndose la siguiente figura.

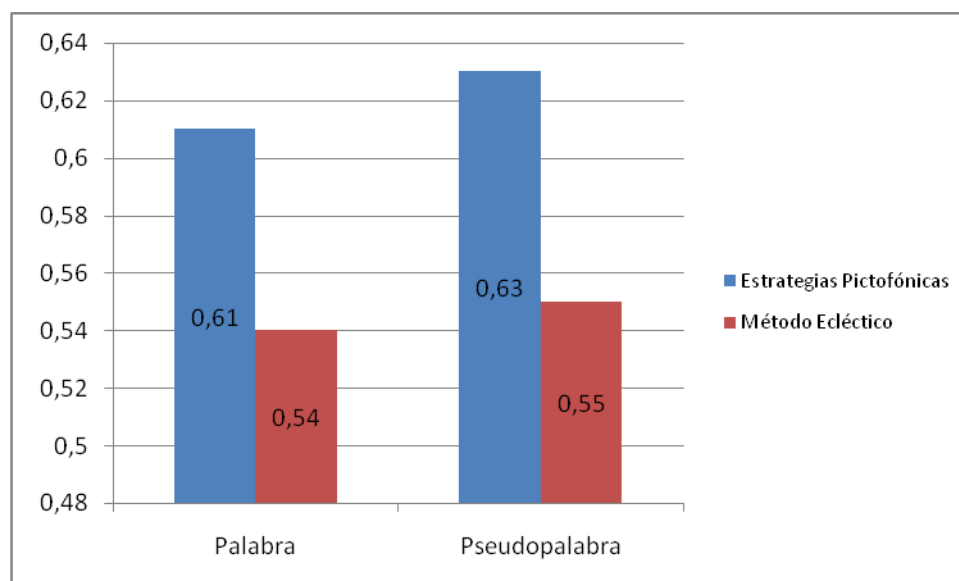


Figura 46. Calidad de lectura de palabras y pseudopalabras.

Como se observa en la Figura 46, el promedio en la calidad de lectura de palabras es mayor en el grupo de estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas ($\bar{x} = 0,61$; $Dt=0,08$) en comparación con los estudiantes que aprendieron a leer con el Método Ecléctico ($\bar{x} = 0,54$; $Dt=0,08$). Lo mismo sucede con la calidad de lectura de pseudopalabras, pues el Grupo Experimental obtuvo una media de $\bar{x} = 0,63$ ($Dt=0,09$) en contraste con el Grupo Control que tuvo un promedio de $\bar{x} = 0,55$ ($Dt=0,96$).

Al aplicarse la prueba de contraste T-Student se pudo establecer que hay diferencias significativas entre los grupos en la calidad de lectura de palabras ($t_{129} = 4'816$, $p=0'000$), y la calidad de lectura de pseudopalabras ($t_{129} = 4'345$, $p=0'000$), confirmándose así la hipótesis siete que proponía un mejor desempeño de los estudiantes del Grupo Experimental en esta variable en comparación con el Grupo Control.

4.4.8 Errores de lectura.

Los errores de lectura se categorizaron de acuerdo con la siguiente clasificación propuesta por Defior y otros (2006):

- ✓ Sustitución. Cambiar un grafema por otro.
- ✓ Adición. Agregar un grafema al leer la palabra.
- ✓ Omisión. No leer uno o varios de los grafemas de una palabra.
- ✓ Inversión. Cambiar el orden de dos grafemas.
- ✓ Rotación. Sustituir un grafema por otro simétrico.
- ✓ Tilde. Acentuación no correcta de las palabras con tilde.
- ✓ Otra palabra. Sustituir una palabra por otra.
- ✓ Lexicalización en las pseudopalabras. Transformar la pseudopalabra en una palabra con significado.

A continuación, se muestran los valores medios relativos a los tipos de errores cometidos por cada uno de los grupos de estudio tanto en la lectura de palabras como en la de pseudopalabras.

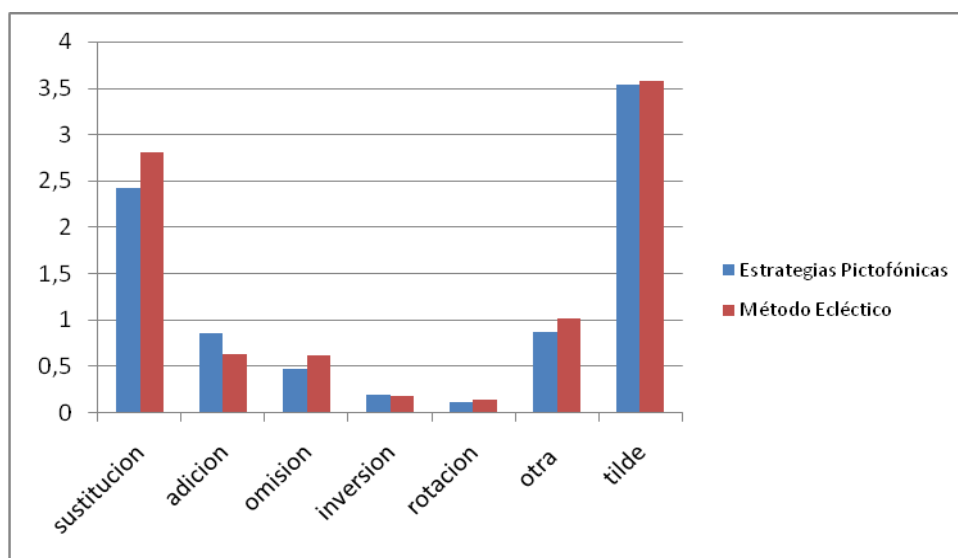


Figura 47. Errores de lectura de palabras.

No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables relacionadas con los diferentes tipos de error que cometen los estudiantes en el proceso de decodificación de las palabras. Sin embargo, se observa en la Figura 47 que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas tienden a cometer menos errores de sustitución ($\bar{x}=2,42$; $Dt=2,14$), omisión ($\bar{x}=0,46$; $Dt=0,81$), rotación ($\bar{x}=0,10$; $Dt=0,35$), lectura de otra palabra ($\bar{x}=0,86$; $Dt=1,09$) y tilde ($\bar{x}=3,53$; $Dt=0,93$), en comparación con los estudiantes del Método Ecléctico, quienes presentan promedios de sustitución ($\bar{x}=2,81$; $Dt=2,72$), omisión ($\bar{x}=0,61$; $Dt=0,88$), rotación ($\bar{x}=0,13$; $Dt=0,44$), lectura de otra palabra ($\bar{x}=1,01$; $Dt=1,22$) y tilde ($\bar{x}=3,57$; $Dt=1,13$), mayores.

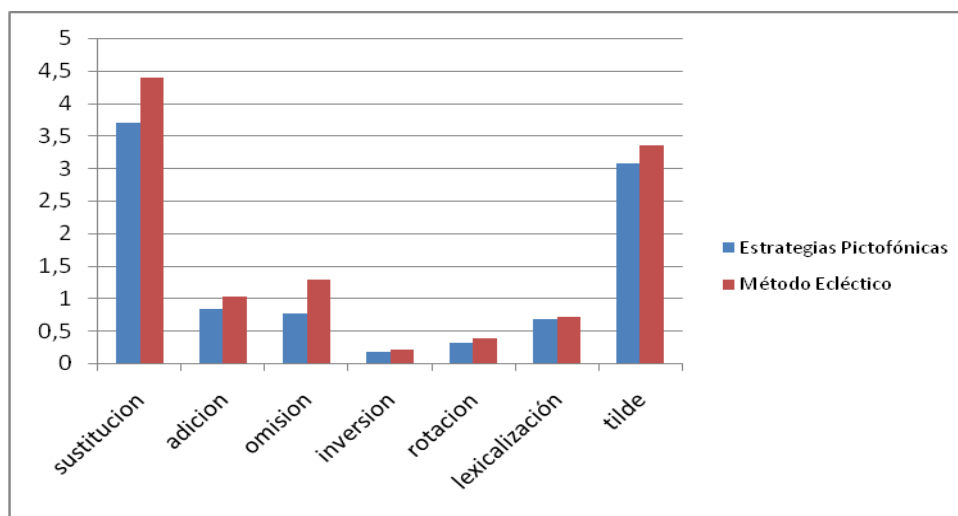


Figura 48. Errores de lectura de pseudopalabras.

En el caso de las pseudopalabras, sólo se encontraron diferencias significativas en la omisión de fonemas ($z = -1'978$, $p=0'048$), pues los estudiantes del Grupo Experimental cometieron menos errores de este tipo con un promedio de $\bar{x} = 0,76$ ($Dt= 1,07$) en contraste con el promedio del Grupo Control ($\bar{x} = 1,29$) ($Dt=1,60$)

Es evidente en la Figura 48 que los estudiantes que aprendieron a leer con el Método Ecléctico cometieron todos los tipos de errores en mayor promedio (sustitución $\bar{x} = 4,39$; $Dt=3,34$, adición $\bar{x} = 1,03$; $Dt=1,15$, inversión $\bar{x} = 0,21$; $Dt=0,47$, rotación $\bar{x} = 0,38$; $Dt=0,77$, lexicalización $\bar{x} = 0,71$; $Dt= 1,01$) que los estudiantes a quienes se les enseñó con las Estrategias Pictofónicas (sustitución $\bar{x} = 3,69$; $Dt=2,25$, adición $\bar{x} = 0,83$; $Dt=0,87$, inversión $\bar{x} = 0,17$; $Dt=0,42$, rotación $\bar{x} = 0,31$; $Dt=0,72$, lexicalización $\bar{x} = 0,68$; $Dt= 0,97$).

Tanto en la lectura de palabras como en la de pseudopalabras, los dos errores de lectura más comunes son la sustitución de fonemas y el uso de la tilde. Con el primero se evidencia la no interiorización, por parte de algunos estudiantes, de las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF), mientras que el segundo se refiere más a un problema metodológico, porque en Costa Rica se enseña a *“Diferenciar la sílaba tónica de las átonas”* (Ministerio de Educación Pública, 2005, p38) en segundo grado; y el uso de la tilde hasta en tercer grado, con el contenido *“El acento prosódico y el ortográfico”* del objetivo *“Aplicar ortografía en la producción textual”* (p.51).

Al comparar los datos en relación a los errores en general, los estudiantes del Grupo Experimental cometen menos errores de lectura que los del Grupo Control, como lo evidencia la Figura 49.

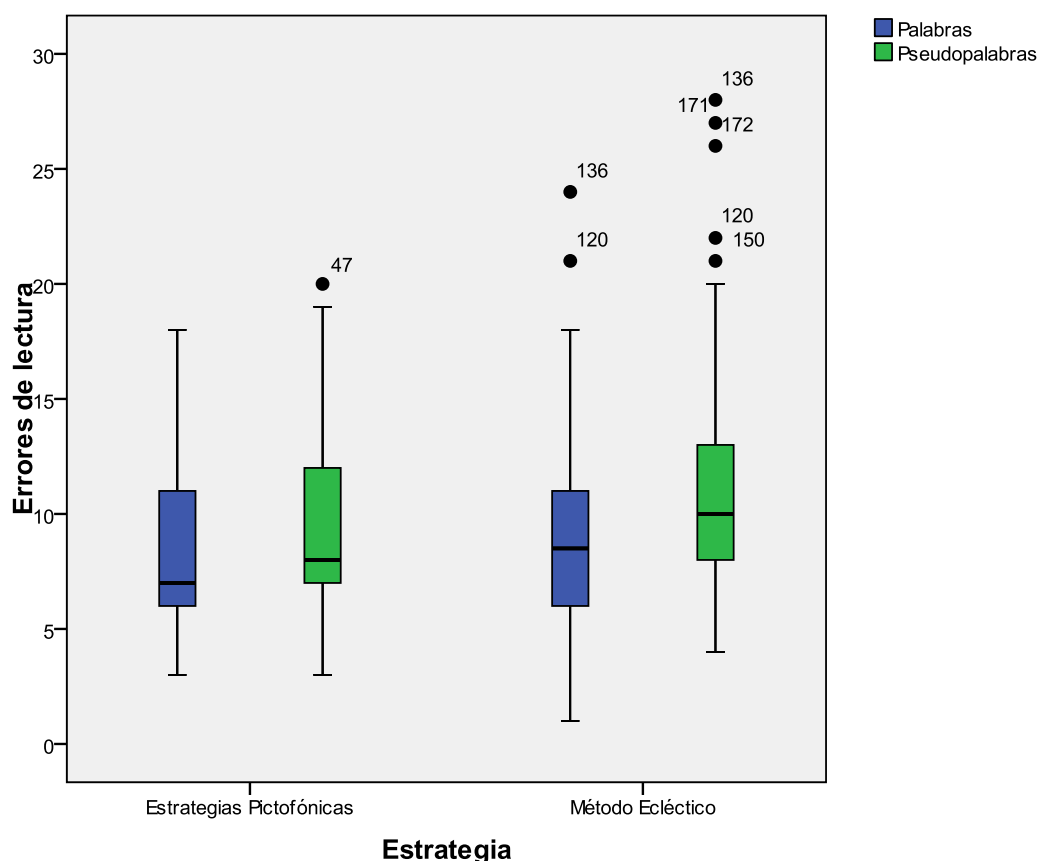


Figura 49. Total de errores de lectura de palabras y pseudopalabras.

En lo que respecta al total de errores en la lectura de palabras, en la Figura 49 se observa una dispersión muy parecida entre los dos grupos comparados, con los valores máximos iguales de 17 errores, la mayor concentración de estudiantes cometiendo entre seis y once errores de lectura, con promedios también semejantes (Estrategias Pictofónicas $\bar{x} = 8,41$; Dt=3,73 Método Ecléctico $\bar{x} = 8,92$; Dt=4,14;) y la ausencia de diferencias significativas entre los grupos ($t_{129} = -0,740$, $p=0,461$) ($z = -0,788$ $p=0,431$)

En promedio, cometen más errores los del Grupo Control en lectura de pseudopalabras ($\bar{x} = 8,00$; Dt= 5,64) que los del Grupo Experimental ($\bar{x} = 6,44$; Dt=3,88); pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos métodos de lectura ($t_{129} = -1,800$, $p=0,074$) ($z = -0,431$, $p=0,182$), por lo que se rechaza la hipótesis ocho de este período, que sugería un menor número de errores de lectura en los estudiantes del Grupo Experimental al compararlos con los del Grupo Control.

4.4.9 Estudiantes reprobados.

Uno de los aspectos que justifica la necesidad de una nueva propuesta de enseñanza de la lectura inicial en el Sistema Educativo Costarricense es el alto porcentaje de estudiantes reprobados en primer grado, que en el año 2010 alcanzó el 16% de la población estudiantil.

Por las características metodológicas y la base teórica que sustenta las Estrategias Pictofónicas, se planteó como última hipótesis de esta investigación que un menor número de estudiantes tendrían la condición de reprobado al finalizar el primer grado de la Educación General Básica en comparación con los estudiantes instruidos con el Método Eclético, pero no fue así.

Aunque la cantidad de reprobados fue pequeña pues fueron sólo cinco de los 99 estudiantes que finalizaron el primer grado en el Grupo Experimental, la cantidad de tres en el Grupo Control de un total de 117 hizo que no se cumpliera la hipótesis propuesta. ¿Qué fue lo que sucedió?

Para responder esta interrogante se presenta a continuación el registro de avance de cada estudiante desde el pretest hasta el *postest* 3 para comparar su rendimiento a lo largo de los 18 meses de instrucción, junto con una breve descripción del historial educativo por parte de las docentes a cargo de ellos. Se incluyen también los factores que salieron a relucir en los dos grupos focales como posibles explicaciones del mal rendimiento en los estudiantes.

De los 163 estudiantes que llegaron al final del proceso de investigación, 18 meses después de aplicado el pretest en febrero de 2010, ocho reprobaron primer grado, cinco estudiantes del Grupo Experimental y tres estudiantes del Grupo Control.

Descripción de los estudiantes.

A continuación se presenta una descripción de cada uno de los estudiantes que tuvieron la condición de reprobado en primer grado de 2010, para conocer sus situaciones particulares y encontrar aspectos en común que puedan explicar su fracaso escolar.

Estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas que reprobaron primer grado.

Variable	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Vocales	0	5	5	5
Sílabas	0	24	53	66
Palabras	0	2	2	5
Segmentación	-	1	-	2

Tabla 11. Resultados de las pruebas de Samanta (E1)

En febrero de 2010, Samanta inició el proceso de lectura con un perfil inicial de reconocimiento de ninguna vocal ni sílaba. A las 17 semanas de instrucción con las Estrategias Pictofónicas, reconocía las cinco vocales, 24 sílabas, leía dos palabras y segmentaba sólo una palabra. Al finalizar el primer grado en el mes de noviembre, su identificación de sílabas había aumentado a 53 pero seguía leyendo sólo dos palabras. En septiembre de 2011, en el *Registro Silábico* y el *Registro de Palabras*, mostró un reconocimiento de 66 sílabas, lectura de cinco palabras y segmentación fonética de dos palabras.

Su maestra la describe como una niña obediente, cariñosa, callada, tímida pero muy sociable. Destaca que en el expediente escolar, la docente de preescolar indicó que era muy lenta y no logró dominar los objetivos propuestos en el Ciclo de Transición, por lo que ingresó a primer grado, en su opinión, sin la “*madurez suficiente*” para iniciar el proceso de lectoescritura. Con períodos de concentración muy cortos, aprendizaje lento, se entretenía viendo el trabajo de sus compañeros. Cuando tenía que trabajar lo hacía muy lentamente.

De clase económica media-baja, hija única, de padres muy jóvenes, y separados, con historial familiar de consumo de drogas en el caso del padre, y según la docente, cierta indiferencia por parte de la madre, situación que, según la docente, le ha afectado mucho en el proceso de aprendizaje de Samanta. Ninguno de los padres acudió a las citas programadas, tampoco asistieron a las reuniones de grupo ni para la entrega de la tarjeta de calificaciones.

Variable	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Vocales	0	5	5	5
Sílabas	0	1	86	81
Palabras	-	0	1	0
Segmentación	-	0	-	1

Tabla 12. Resultados de las pruebas de Katherine (E1)

Katherine presentó un perfil inicial de ninguna vocal ni sílaba reconocida. En el segundo postest había logrado interiorizar las cinco vocales, solamente una sílaba y segmentó ninguna palabra. En noviembre de 2010 reprobó el primer grado con un reconocimiento de 86 sílabas y lectura de una palabra. Curiosamente, casi un año después, en septiembre cuando se aplicó el *postest 3*, la niña mostró un retroceso al identificar cinco sílabas menos que en el *postest 2*, leyó solo una palabra y segmentó también nada más una palabra.

Su docente la describe como una niña educada, obediente, cariñosa y muy sociable con sus pares. Con períodos de concentración muy cortos, inquieta, conversona en clase, de aprendizaje lento, y ritmo de trabajo pausado. Al ingresar a primer grado, sus destrezas motrices finas y gruesas eran débiles, al igual que su manejo de los conceptos relativos a la representación espacial, tales como derecha, izquierda, arriba , abajo, sobre, encima, detrás , delante, cerca, lejos, etc.

Su condición económica es muy baja, presentando un nivel de asistencia a clases regular, y, según la docente, contó con poco apoyo por parte de su madre quien se mostró como una persona desinteresada ante el proceso de aprendizaje de la niña, dado que no asistió a reuniones de padres ni se hizo presente a la entrega de la tarjeta de calificaciones.

Variable	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Vocales	1	5	5	5
Sílabas	0	9	29	73
Palabras	0	0	0	1
Segmentación	-	0	-	2

Tabla 13. Resultados de las pruebas de Desiré (E1)

Desiré reconoció una vocal en el pretest aplicado en febrero de 2010, ninguna sílaba ni palabra. Dos meses después, había interiorizado las cinco vocales, reconocía nueve sílabas pero no leía palabras, y no pudo segmentar fonéticamente palabra alguna. En el *postest 2*, identificaba veinte sílabas más, pero seguía sin adquirir la habilidad de decodificación lectora. En el *postest 3* mostró avance en el número de sílabas al reconocer 73 de ellas, sin embargo, no había alcanzado la destreza de la lectura de palabras, ni la de segmentación fonética porque sólo dividió dos palabras.

La maestra a cargo señala que la niña es amistosa, servicial y cariñosa. Su nivel de atención es bajo, con un ritmo de aprendizaje lento, pocas destrezas de motricidad gruesa y fina desarrolladas, además de los conceptos básicos como direccionalidad, relaciones espaciales, entre otros. Durante el primer grado se intensificó la realización de trabajos y tareas de carácter perceptivo porque, en opinión de su maestra, *“no tenía desarrollada muchas de las destrezas de preescritura y prelectura”*.

Su familia es numerosa y de condición económica muy baja. Su madre presenta síntomas de problemas relacionados con el consumo de alcohol. Mostró indiferencia no sólo en el aprendizaje de la niña sino en su cuidado en higiene personal ya que con frecuencia tenía parásitos en el pelo y evidenciaba una mala alimentación, lo que influyó en el frecuente absentismo durante el curso lectivo 2010.

Variable	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Vocales	0	5	5	5
Sílabas	0	5	20	53
Palabras	0	0	0	4
Segmentación	-	0	-	0

Tabla 14. Resultados de las pruebas de Ángelo (E1)

Ángelo también inició el proceso de lectura con reconocimiento de ninguna vocal, sílaba ni palabra. En el mes de junio de 2010 ya identificaba las cinco vocales, pero no reconocía sílabas, no leía palabras ni segmentaba fonéticamente. En noviembre del mismo año decodificaba veinte sílabas pero seguía sin leer palabras ni segmentar. En septiembre de 2011, el número de sílabas había aumentado a 53, pero la lectura fue de sólo cuatro palabras y la segmentación fonética de cero.

La docente a cargo indica que Ángelo es un estudiante servicial y cariñoso, inquieto, hablantín, con problemas de concentración y de aprendizaje. Las destrezas perceptuales al ingresar a primer grado eran poco desarrolladas lo que implicó trabajar esta área la mayor parte del año. La indiferencia del hogar provocó poca motivación hacia el proceso de aprendizaje por parte del niño, por lo que buscaba cualquier pretexto para ausentarse de clases. Los padres no se presentaron a reuniones ni entrega de calificaciones durante el año.

Variable	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Vocales	0	5	5	5
Sílabas	0	2	56	56
Palabras	0	0	1	2
Segmentación	-	0	-	0

Tabla 15. Resultados de las pruebas de Luis (E2)

Luis inició su primer grado con ningún conocimiento de vocales, sílabas ni palabras. En el *postest 1* reconoció las cinco vocales, decodificó dos sílabas, no leyó palabras ni segmentó. En el *postest 2* aumentó a 56 el número de sílabas identificadas y una palabra leída. En septiembre del siguiente año, mostró ningún avance pues volvió a reconocer las mismas sílabas y leyó sólo una palabra más. Tampoco hubo avance en la segmentación fonética.

La docente señala que el año anterior a ingresar a primer grado, la maestra de preescolar sugirió que Luis repitiera ese nivel, pero los padres no aceptaron. Ingresó a primer grado con muchas dificultades motoras, poco apoyo del hogar y muchos problemas emocionales.

Durante el primer grado presentó dificultades para establecer relaciones entre iguales, siendo frecuente su participación en enfrentamiento con otros niños, con conducta acompañada con gritos, insultos y un vocabulario soez. Manifestó poco interés por aprender, no seguía instrucciones, presentó períodos de concentración cortos. Su aprendizaje era muy lento. Faltaba con los útiles escolares y las tareas. Requirió atención individual pero por el poco apoyo de su familia, no logró dominar los objetivos requeridos.

Sus padres son inmigrantes nicaragüenses, con muy escasos recursos sociales y económicos, y un bajo conocimiento escolar. Es especialmente grave la existencia de maltrato intrafamiliar y de violencia hacia el niño. Luis fue golpeado por su madre de tal manera que estuvo en el hospital y tuvo que intervenir el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), asignándole la custodia a la madrina del niño. Sin embargo, por su agresividad y desobediencia, la señora se lo devolvió a la madre sin la autorización del PANI. Su problema emocional se agravó, el ausentismo creció y el rendimiento académico bajó, por lo que reprobó primer grado.

Estudiantes instruidos con el Método Ecléctico que reprobaron primer grado.

Variable	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Vocales	0	0	5	5
Sílabas	0	0	15	43
Palabras	0	0	1	1
Segmentación	-	0	-	0

Tabla 16. Resultados de las pruebas de Jimena (C1)

Jimena mostró en el perfil inicial el desconocimiento de las vocales, sílabas y palabras. En el *postest 1* no evidenció avance, pues nuevamente no pudo decodificar nada, ni segmentar palabras. Al finalizar el primer grado, había interiorizado las cinco vocales, reconocido 15 sílabas y leyó sólo una palabra. Diez meses después, en el *postest 3*, reconoció 43 sílabas, leyó una sola palabra y no pudo hacer segmentación fonética.

Lamentablemente no se pudo entrevistar a la docente encargada de la estudiante, por lo que no se cuenta con una descripción de su rendimiento en el aula y las características de su familia.

Variable	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Vocales	0	5	5	5
Sílabas	0	1	3	91
Palabras	0	0	0	11
Segmentación	-	0	-	1

Tabla 17. Resultados de las pruebas de Keilyn (C1)

Keilyn tampoco reconoció vocales, sílabas ni palabras en el pretest. Al evaluar su desempeño en el *postest 1* ya reconocía las cinco vocales pero sólo una sílaba, ninguna palabra y no pudo realizar tareas de segmentación fonética. Al finalizar el año 2010 sólo aumentó en dos la cantidad de sílabas reconocidas, no leía aún palabras. En septiembre de 2011, identificó 91 sílabas, leyó 11 palabras y segmentó sólo una palabra.

La maestra de Keilyn es la misma que la de Jimena, por lo que de ella tampoco se obtuvo otra información que la del rendimiento en las pruebas.

Variable	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Vocales	0	0	0	1
Sílabas	0	1	0	0
Palabras	0	0	0	0
Segmentación	-	0	-	0

Tabla 18. Resultados de las pruebas de Fabiola (C3)

Fabiola inició el proceso de lectura con desconocimiento de vocales, sílabas y palabras. Diecisiete semanas después, aún no reconocía vocales, identificaba sólo una sílaba, no podía leer ni segmentar fonéticamente palabras. Al finalizar primer grado continuaba sin reconocer vocales, sílabas ni palabras. Al siguiente año, en el *postest* 3, reconoció una vocal, no decodificó ni sílabas ni palabras, tampoco adquirió la destreza de segmentación fonética.

La docente informa que cuando la niña estaba en preescolar, se le recomendó a la madre que repitiera el nivel porque no tenía la madurez suficiente para cursar primer grado, pero ella no accedió. Ingresó en el 2010 con poco desarrollo de las destrezas perceptuales relacionadas con direccionalidad y relaciones espaciales, además de una deficiente motricidad gruesa y fina. Con un ritmo de aprendizaje lento y pocos períodos de concentración, pasaba viendo los trabajos de los compañeros o en el escritorio de la docente ofreciéndose ayudarla en cualquier labor. Durante todo el año se mantuvo en un nivel de aprestamiento.

Se mostraba como una estudiante educada, obediente, cariñosa y muy sociable con sus compañeros y compañeras, quienes la protegían y le compartían su merienda. De familia con condición económica precaria, su madre se mostró negligente en lo que se refiere a la alimentación, salud y educación de la niña, quien es la menor de cuatro hermanos, tres de los cuales están en la escuela, han repetido otros niveles y tienen adecuación curricular significativa por su bajo rendimiento académico. La asistencia fue regular

durante el año, y las razones de sus ausencias eran principalmente por enfermedad, falta de agua, luz o comida en la casa.

A partir del rendimiento mostrado en las pruebas aplicadas en la investigación, y de la descripción que realizaron las docentes sobre las características personales y familiares de cada estudiante, se realizó un análisis de los aspectos que tenían en común para encontrar una posible explicación a su condición de reprobados.

Aspectos en común entre los estudiantes reprobados.

Desde el punto de vista del rendimiento en lectura, se puede observar que el avance durante los 18 meses de instrucción fue bajo en cada uno de los ocho estudiantes reprobados. En el *postest 1* aplicado en junio de 2010 se observa que cinco de ellos lograron reconocer solo una sílaba, los ocho coinciden en la lectura nula de palabras y la incapacidad de segmentar fonéticamente.

Cuando finalizó el primer grado, en el *postest 2*, el promedio de sílabas reconocidas por los ocho estudiantes no superó el número de 20 sílabas. El máximo de palabras decodificadas fue de dos en una de las niñas y nuevamente coinciden todos en la imposibilidad de leer palabras.

Después de un año y medio de instrucción con uno y otro método, los estudiantes reprobados mostraron en el *postest 3* muy poco avance. La lectura de palabras fue la dificultad mayor al leer un promedio de tres palabras del total de 30 que conformaba el registro aplicado. Tampoco adquirieron la destreza de segmentación fonética porque el máximo alcanzado fue de dos palabras por parte de dos estudiantes del Grupo Experimental.

Coinciden también en la forma en que sus docentes los describen, como estudiantes cariñosos, respetuosos, amables, con períodos de atención muy cortos, aprendizaje lento y destrezas perceptuales y psicomotrices poco desarrolladas al ingresar a primer grado; con serios problemas de ausentismo e indiferencia del hogar ante su quehacer académico. Integrantes de familias numerosas, desinteresadas, negligentes, con problemas intrafamiliares, entre ellos alcoholismo y agresión; de muy escaso nivel económico, algunos en situación precaria.

Con estos datos se puede decir que la condición de aprobado en el primer grado de primaria no depende sólo del nivel de lectura alcanzado, sino de otros aspectos que tienen que ver con la responsabilidad y los deberes escolares, pues el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación, 2009) es claro al establecer en su Artículo 33 que quien *“alcanzare un promedio anual igual o superior a sesenta y cinco tendrá condición de aprobado en la respectiva asignatura”*.

La siguiente tabla muestra los rubros y los valores con los que se califican a los estudiantes de primer grado en todas las materias del programa escolar, incluyendo, por supuesto, la asignatura de Español.

Componente	%
Trabajo Cotidiano	50%
Trabajo Extraclase	10%
Pruebas (mínimo dos)	30%
Concepto	5%
Asistencia	5%

Tabla 19. Componentes de la calificación de primer grado

Como se puede observar en la Tabla 19, del 100% que corresponde la calificación máxima en cada asignatura del programa de estudios de primer grado, sólo el 30% atañe a las evaluaciones de su rendimiento académico como tal, que en el caso de la asignatura de Español, pertenece a su desempeño lector y dominio de contenidos específicos de esa materia.

Por lo que, al analizar la descripción de cada uno de los estudiantes, se podría decir que el 70% restante fue lo que influyó más en la condición de reprobado y no el aprendizaje de la lectura con uno u otro método. Así que, con respecto a la última hipótesis del estudio, ésta se rechaza porque no depende sólo del método de lectura que se utilice el lograr la condición de aprobado al finalizar el primer grado de la Educación General Básica, como lo confirman las mismas docentes en las razones que ellas dan al rezago escolar.

Razones del rezago escolar según docentes participantes.

En los dos grupos focales las docentes destacaron la situación de los estudiantes rezagados en la adquisición de la lectura. A partir de sus comentarios se detectaron tres razones que ellas dan al por qué estos niños y niñas se quedan atrás en el proceso de enseñanza, y que coinciden con las razones que se pueden inferir en el análisis de cada estudiante en particular: el ritmo de aprendizaje, el compromiso familiar y la condición socioeconómica.

El ritmo de aprendizaje

Las docentes consideran indispensable para enfrentar el primer grado el que los y las estudiantes cuenten con las bases perceptuales necesarias para la adquisición de la lectura, sin dejar de lado las características individuales, porque cada niño y niña aprende en forma y ritmo diferentes. No hay diferencia en este criterio entre docentes que aplicaron las Estrategias Pictofónicas y las que utilizaron el Método Ecléctico.

Elionor, maestra de la escuela de Quircot, perteneciente al Grupo Control destaca que

“Cuando hablamos de bases, debemos de tomar en cuenta primero el niño, el nivel cognitivo del niño, la capacidad que él tenga para aprender, verdad. Vemos aquí, sí, la capacidad que tenga el niño de aprender, verdad, porque también hay niños que, que aprenden rápido, pero hay niños que aprenden muy, muy lentos, y entonces, eso se debe tomar en cuenta”
(Elionor, C1)

Coincide en la apreciación Sandra, docente del Grupo Experimental quien labora en la escuela Juan Vázquez.

“... sí tenía niños rezagadillos, entonces sí se tuvo que trabajar bastante con ellos, de manera eh, individual, pero ya son casos ya sea de adecuación, entonces sí, si se trabajó con ellos, inclusive con los padres de familia se tuvo que trabajar” (Sandra, E2)

El compromiso familiar.

Fue de total coincidencia entre las docentes de los dos grupos focales el papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes de primer grado. Para ellas, una razón de peso, incluso más que las características de aprendizaje de los y las estudiantes, es la indiferencia del hogar. Así lo destaca Elionor, del Grupo Control y maestra de la escuela de Quircot.

“...No podemos decir, trae malas bases, y, verdad, si vive, como dice la compañera, en hogares disfuncionales, es muy difícil si no hay un apoyo en el hogar, (Elionor, C1)

Igual lo aclara Paola, del Grupo Experimental, docente de la escuela Arturo Volio, quien resalta que el compromiso familiar es más importante que el método de lectoescritura en sí.

“Lo que me refería era con el padre de familia era, el compromiso no solamente con este método, es con todo, es con cualquiera que usted vaya a utilizar” (Paola, E1)

La situación socioeconómica

El tema de la situación socioeconómica como posible razón de rezago escolar fue unánime en los dos grupos focales. Las seis escuelas participantes en la investigación se encuentran en una zona geográfica industrial y comercial muy importante en la provincia de Cartago, pero a la vez, está muy cerca de dos barrios precarios, los Diques en el este y Cristo Rey en el oeste, por lo que los niños y niñas de estos sectores asisten a estas instituciones educativas, de ahí que las docentes resalten este aspecto en sus comentarios.

“Por lo general yo todos los que tenía eran del Dique, esos son papás, o sea, muy desinteresados, ellos no saben nada de responsabilidades, y aunque el niño esté en primer grado, ahí lo dejan sólo, verdad, como vea a ver nada más lo mandan a la escuela. Ellos no saben si el niño tiene tarea, si tiene que estudiar, o sea, se desentienden así lo siento, ves, es eso, verdad, prácticamente responsabilidad del padre de familia. Entonces,

primero hay que llamarlo para hacerles la conciencia de que tienen que ayudarlo” (Grace, C1)

Se ha generado además una situación prejuiciosa, ya que muchas de las familias que viven en estos precarios son migrantes de Nicaragua, país limítrofe al norte con Costa Rica, por lo que algunas docentes atribuyen el fracaso a la condición de “*nica*” (diminutivo de nicaragüense) del estudiante, cuando en realidad se acerca más a la de situación socioeconómica.

“Una problemática que también nosotros tenemos que tomar de nuestros estudiantes, digamos, la clase social que tenemos vecinos en Costa Rica. Muchos estudiantes nicaragüenses, donde ustedes saben que la población de ellos tiene un nivel intelectual un poquito más, un nivel más bajo que nosotros. Las normas de vida de ellos son muy diferentes a las nuestras, luego, la pobreza, eh, inclusive hay que darles a veces, recogemos materiales para darles a ellos, luego, madres que son analfabetas” (Jenny, C1)

Al analizar los datos aportados por las docentes en la descripción de los estudiantes reprobados y la discusión que se generó en los dos grupos focales en relación con el rezago escolar, se puede decir que no sólo depende del método el éxito en el aprendizaje de la lectura, sino que es un asunto en el que intervienen gran cantidad de factores, entre los que se destacan el rol de la familia en proceso de enseñanza, la situación económica, la dinámica intrafamiliar, el ambiente social en el que vive el niño o la niña, el desarrollo de destrezas perceptuales y psicomotrices previa al ingreso a primer grado, las características y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, entre otros.

Sin embargo, al comparar el rendimiento entre los estudiantes reprobados en uno y otro método, se puede decir que a pesar de las circunstancias, mostraron un nivel de aprendizaje mayor los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas. Se destaca la adquisición de todas vocales en la semana 17 de los cinco estudiantes del Grupo Experimental, mientras que de los tres estudiantes del Método Ecléctico, sólo uno de ellos las había interiorizado para esa fecha. Cuando finalizó el primer grado, el menor número de sílabas reconocidas por los estudiantes del Grupo Experimental fue de 20

sílabas, mientras que en el Grupo Control, el que mayor número logró fue el que reconoció 15 sílabas, los otros dos identificaron uno de ellos tres sílabas y el otro cero sílabas. En el *posttest* 3 aplicado 18 meses después del pretest, el menor número de sílabas interiorizadas entre los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas fue de 53, en cambio en el Grupo Control, dos de los tres estudiantes reconocieron menor cantidad que esa, uno de ellos 43 y el otro no reconoció ninguna.

Así que, a la idea popular de que *“un estudiante con una muy buena maestra y un mal método de lectura puede aprender a leer”* se queda corta, porque en este apartado queda en evidencia que es fundamental contar también con una familia comprometida. El aprendizaje de la lectura depende de la interacción entre los elementos de la tríada: estudiante, docente y familia.

En síntesis, los resultados que se expusieron anteriormente dan evidencia suficiente para aceptar seis de las nueve hipótesis planteadas para este período de la investigación, ya que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas realizan mejor las siguientes tareas en la lectura de pseudopalabras: de segmentación fonética; fluidez lectora; descifrado, grupo consonántico, polisílabas y calidad de lectura.

No se encontraron diferencias significativas en la velocidad lectora de palabras y pseudopalabras, ni en el número de errores de lectura que cometen los estudiantes instruidos con uno y otro método. Tampoco se pudo comprobar que menos estudiantes del Grupo Experimental reprobarían el primer grado en comparación con los del Grupo Control.

4.5 Quinto análisis: Cierre

En la línea de tiempo presentada al inicio del capítulo, el último período de esta investigación corresponde al cierre, donde se destacan dos aspectos: el grupo focal y la divulgación.

En este apartado se dará a conocer la opinión que expresaron las docentes en un grupo focal que se diseñó en relación con el uso de la estrategia de enseñanza de la lectura que aplicaron durante la investigación, haciendo énfasis en sus sentimientos, la efectividad de la estrategia y si realizaron modificaciones durante el proceso.

De igual forma se describirá cómo ha sido el proceso de divulgación de las Estrategias Pictofónicas durante el desarrollo de esta investigación, como propuesta nueva para la enseñanza de la lectura inicial en Costa Rica, que es el fin último de esta investigación.

4.5.1 Grupo focal.

Se escogió la técnica de grupo focal para la última reunión con las docentes participantes porque, como señalan Krueger y Casey (2000), su objetivo es escuchar y recabar información, es una manera de comprender mejor cómo la gente siente o piensa sobre un tema en particular, en este caso, sobre el método de enseñanza de la lectura que le correspondió aplicar a cada docente en el grupo de estudio asignado.

Procedimiento.

Se realizaron dos grupos focales, uno integrado por las docentes que aplicaron las Estrategias Pictofónicas y el otro por las docentes que utilizaron el Método Ecléctico. Para garantizar la asistencia de todas las involucradas, se le solicitó al Supervisor de Centros Educativos del Circuito 05 de la Región Educativa de Cartago a la que pertenecen las instituciones participantes en la investigación, que hiciera convocatoria obligatoria, lo que implicaba que los directores de los centros educativos debían dar el consentimiento para que se presentasen a la hora y lugar dispuesto en la circular.

La asistencia fue del 100% en el Grupo Control, del Grupo Experimental no se presentó la docente de la escuela E3 por licencia de maternidad, y no se convocó a su suplente porque para esta sesión ya había concluido la intervención por parte de las docentes involucradas, incluyendo la ausente.

Las dos sesiones de trabajo se realizaron el mismo día y lugar pero en momentos diferentes. El viernes 2 de marzo de 2012, dos años después de iniciado el proceso de intervención con una y otra estrategia de lectura, en un aula de la Escuela República Francesa. Se contó con la colaboración de un sociólogo, especialista en trabajo con grupos que dirigió la técnica de grupo focal, y la compañía de una especialista y máster en primera infancia quien realizó el registro audiovisual.

La dinámica de cada sesión fue similar. El facilitador inició presentándose y extendiendo la mano a cada una de las participantes, presentó a su compañera, les explicó el propósito de la reunión y la razón de que la investigadora no estaría presente en la sesión para que ellas sintieran la libertad de expresar abiertamente sus sentimientos, experiencias, y demás. Luego solicitó a cada docente decir su nombre, años de experiencia en educación y escuela de procedencia.

A continuación se realizó una actividad para captar la atención de las docentes en torno a la tarea y promover la posterior reflexión sobre la misma. En primer lugar, el experto que conducía la sesión les pidió que cerraran los ojos e hicieran absoluto silencio, segundos después, golpeó fuertemente el pupitre con su mano, a lo que las docentes reaccionaron con sobresalto. Lanzó la pregunta “¿qué pasó?” Después de expresar cada una de ellas su asombro ante el ruido y que asumieron que harían una oración, el facilitador explicó que, como estamos acostumbrados a hacer las cosas de una manera determinada, esa era la respuesta que él esperaba, pero que en realidad lo que pretendía era romper el silencio y provocar en ellas el deseo de expresar lo que sienten, sin reservas, sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje que vivieron durante estos dos años de investigación.

Cada grupo focal se realizó propiciando la discusión, posibilitando la participación de forma equitativa, aunque a veces resultó difícil por la

personalidad variada de las participantes. El primer grupo focal en desarrollarse fue el correspondiente al Grupo Control (desde la 1:30pm a 2:30pm) y, después de un breve descanso, tuvo lugar la reunión con el grupo focal integrado por las docentes del Grupo Experimental (de 3:00pm a 4:00pm). Al finalizar sus sesiones correspondientes, las participantes se trasladaron al comedor escolar donde se les proporcionó un refrigerio y se les entregó un regalo en agradecimiento por el aporte dado a este estudio.

Tratamiento de los datos.

Las sesiones de los dos grupos focales fueron videograbadas. El audio fue transcrito por la investigadora con el programa Word. La transcripción se transformó a formato txt. De esta forma se analizó con el programa ATLAS. ti versión 5.2.0. La transcripción fue codificada a partir del análisis de discurso de cada una de las participantes. Los fragmentos codificados fueron agrupados alrededor de las siguientes familias o categorías para su análisis: sentimientos, efectividad, preescolar, modificaciones y trabajo en equipo.

Resultados.

Tres aspectos principales se querían abordar con la técnica de grupo focal, los cuales fueron planteados por el facilitador mediante tres preguntas a lo largo de la sesión:

1. ¿Cómo se sintieron con el método de enseñanza de la lectura?
2. ¿Es efectivo el método para enseñar a leer?
3. ¿Qué modificaciones le harían al método para mejorarlo?

Sin embargo, durante el coloquio en los dos grupos focales, surgieron otros temas que, por el entusiasmo mostrado por las participantes, la preocupación que les generaba determinado aspecto, y el número de ocurrencias que se presentaron, también se incluyen en este análisis.

Sentimientos

Se presentó un fenómeno interesante en los sentimientos que advirtieron las docentes del Grupo Experimental con relación a las docentes del Grupo Control, pues en ambos cambia durante el proceso de la investigación.

Las docentes que aplicaron las Estrategias Pictofónicas expresaron haber iniciado el proceso de instrucción con mucha inseguridad por la novedad de éste, pero en el caso particular de las dos docentes de la escuela E1, sintieron además frustración porque su participación en la investigación fue impuesta:

“Bueno, en el caso de nosotros, por ejemplo, fue que hace tres años a mí me habían dado el traslado para Cartago. Cuando doña Mary hizo la reunión de personal para explicarles sobre el Método Pictofónico, no estaba presente. En el caso de la niña Kattia sucedió que también estaba con una incapacidad de maternidad, entonces, en realidad cuando nos incorporamos las dos, eh, aprovecharon a mandarnos a nosotras y tuvimos que ir, como en el mes de enero o una cosa así, o entrando febrero que ella hizo otra reunión en la escuela de ellas, entonces llegamos las dos nuevas para ver, para empaparnos ya otra vez del método porque ella ya había ido a la escuela. Pero sin embargo, como todo, la duda en las que recibieron la capacitación, eh, sí les dio sustillo, no sabían si de veras funcionaba. Fuimos mandadas” (Paola, E1)

Esta integración abrupta de ambas docentes al proyecto les generó miedo, incertidumbre y desconfianza, no sólo por la obligada participación en la investigación, sino por la responsabilidad que implicaba la enseñanza de la lectura de sus estudiantes de primer grado con un método que desconocían:

“En el caso de la escuela de nosotros, lo que pasa es que hay métodos que son, por muchos años, entonces se sigue como la tradición, entonces, la pregunta clave era: ¿Y salen leyendo? ¿Y funciona? Esa era la pregunta clave digamos, mía, de las compañeras que ya habían dado primer grado y con métodos tradicionales, que si funcionaba. ¿Y funciona? ¿Y qué? ¿Aprenden? (Kattia, E1)

“Bueno, yo el método lo inicié muy insegura. Creo que de todo el grupo eh, fui yo la más este, con inseguridad, con miedo. Había trabajado los métodos tradicionales, y venir acá, eh, a capacitarme con este otro pues sí me dio demasiado miedo. Sí, es como lo dije al principio, de todas, eh, demostré tenerle miedo, o sea, demostré y lo tenía, y en realidad, pues, diay, duré meses que, igual, uno no podía dormir tranquilo porque para mí era algo nuevo, y sí me costó mucho adaptarme” (Paola, E1)

Sin embargo, el sentimiento de las dos docentes cambió a partir del rendimiento que mostraron sus estudiantes al finalizar la instrucción con el método experimental, manifestando total satisfacción por la labor cumplida:

“No estoy dando primero y creo que no voy a dar más primero, pero, eh, si lo tuviera que dar igual, tengo todo el material que Mary nos dio. Estoy dando quinto grado, y voy a terminar con segundo ciclo. Entonces, pero igual, si me mandan a dar primero, doy muy buenas recomendaciones, Mary nos fogueó bien, nos dejó bien equipadas y si me vuelven a dar primero ahí voy” (Kattia, E1)

“Yo siento que con la ayuda de doña Mary y esa tranquilidad, y esa fortaleza que ella nos daba, de que todo va a salir bien, y van a ver que todo va a salir súper bien, entonces fue como, como bajando un poco ahí los aires, y de verdad, este, después, ahora que estoy en primero, este, lo aplico, a ojos cerrados, ya le dije a ella, yo ya, ya me lo mastico, le digo” ...

“Sí, yo ahora que estoy en primer grado también, yo ya me siento más segura, ya no como hace dos años atrás verdad, sin embargo, también fue como de sorpresa, en primero, pero este, me siento muy segura, ya como con más, sí, ya para poderlo dar, ya saber que ya no puedo, digamos, depender de algo que doña Mary venga y que me diga, estas son las letras que tiene que dar, inclusive, todo lo del material, y el cronograma de hace dos años lo tengo guardado, con eso me he basado para ya ahora poder comenzar. Ahora estoy muy feliz” (Paola, E1)

Por el contrario, la actitud de las tres docentes de la escuela E2 en todo momento fue de apertura, positivismo y confianza, sabían que serían participantes en un experimento, pero como fueron informadas por su directora

que impartirían primer grado y participarían en esta investigación en el siguiente año, asumieron en equipo y con entusiasmo el reto.

“Yo fui la más emocionada y la más voluntaria de todas las voluntarias, por qué, yo había dado primer grado con el método natural integral, y ese utiliza la letra cursiva, es un método también fonético, es con letra cursiva. Cuando Mary llegó, este, y estuvo diciendo que estaba con lo del doctorado y que iba a implementar el trabajo, había sido escuela escogida, dije yo, no, yo voy para primero otra vez, y yo fui la primera voluntaria, verdad. De hecho, para mí, el método viene a llenar una necesidad grandísima, por eso es que yo había dado primer grado, y había utilizado el método, este, el natural integral, que la compañera estuvo conmigo y no dio la talla con él, verdad” (Jeannette, E2)

“Pictofónico. No, la gente no preguntaba cómo se llamaba, sino es como, estás trabajando con el método nuevo, eso es, el método nuevo, ese es el boom, para ver el material, un vistacito por ahí. Y la gente en sí, digamos, compañeras de la escuela, y cómo es el método nuevo, y sí sabían mucho, sí se sabía mucho. Y a mí, cómo me sentí yo, me sentí muy, me sentí muy segura. Me sentí siempre muy segura, eh, al lado de Mary, lo que ella iba diciendo, ella nos iba dando las pautas y yo las iba siguiendo tal como. Tuvimos muchas sesiones y, con las demás compañeras, eso sirvió mucho de apoyo. Me dio mucha seguridad, también con algunas compañeras de la escuela, o, el conocimiento de ellas. Personas, siempre que estaba trabajando este método, fue de mucho apoyo y a mí me dio mucha seguridad. Yo tuve mucha disposición para desarrollarlo” (Rebeca, E2)

“Yo le agradezco a Mary por todo el apoyo que nos dio, al igual a las compañeras también, yo considero que si no hubiera sido por ese apoyo, esas inquietudes, todo lo que abarcamos nosotros aquí, este, día, no hubiéramos aprendido tanto” (Sandra, E2)

Y al finalizar los dos años de investigación, la actitud tan positiva con la que iniciaron continúa, incluso dos de ellas solicitaron volver a dar primer grado este año 2012 para aplicar el método ahora con la seguridad de la experiencia adquirida. Los resultados que obtuvieron sus estudiantes en la adquisición de

la lectura las convencieron de la conveniencia de su uso a tal punto que lo están promoviendo entre los y las educadoras.

“Yo soy una de las primeras, una de las más fanáticas, la fan más grande yo creo, porque de hecho yo, este, yo tengo amigas maestras, con docentes que me comunico por internet, verdad, por la red, y de hecho, ya mandé a Mary a Heredia, ya la mandé para allá, ya ella fue a darles la charla y todo el asunto, las, lo que es más, nos conocimos unas, les dije yo, las espero en el cementerio de Cartago, las llevé a mi casa, ya les expliqué, y les enseñé el material y bueno. Después de que las tenía bien embobadas, llamo a Mary y le digo, Mary, tengo unas chicas aquí, tenés material, ya voy para allá a tu casa. Y de verdad, me las llevé para allá, o sea, en un tour hicieron doble verdad, y decían, cuando salimos de la casa de Mary, huy, le hubiera pedido el autógrafo. Y les digo yo, se lo piden cuando vaya a darles la charla. Yo creo, yo estoy, este, dentro de, o sea, a conciencia, yo estoy matriculada con el método, a mi me encanta, me entusiasma montones verdad, de hecho, los fines de semana yo paso en eso verdad, y qué más les doy, y verdad, porque te permite, el método permite uno buscar más” (Jeannette, E2)

“Diay, con el método me encanta, y lo recomiendo, y hablo cuando me preguntan del método, huy sí esto, y enseño material, la gente, o sea, sentirse uno, muy positivo, muy útil. Y hoy, con esta reunión, sentía como, bueno, he sentido como, huy, ojalá que todo lo mencionemos porque en realidad la experiencia que hemos sentido ha sido maravillosa, muy buena y, yo digo, ojalá que todo quede ahí porque hemos tenido 100% la disposición con Mary, de servirle, de aprenderlo cuando ella iba a las aulas de nosotros y pasar a los chiquitos y los, entonces espero que todo lo hayamos mencionado porque la experiencia ha sido encantadora, ha sido lindísima” (Rebeca, E2)

“Es un método bastante bueno, y estoy dando segundo y como les digo, eh, no di, el año pasado di segundo también, y este año di segundo, pero, eh, son compañeras que ya dieron el método, entonces para mi es más fácil” (Sandra, E2)

Curiosamente, las docentes que emplearon el Método Ecléctico pareciera que iniciaron muy seguras porque era una estrategia que conocían y confiaban en ella:

“Bueno, yo no sé cuántas veces he dado primero, verdad, de 24 años que tengo de laborar, yo creo que la mayor parte la he dado en primer grado. Eh, al principio, verdad, cuando comencé trabajábamos con estos métodos silábicos de Vida Nueva y esos libritos que venía un señor a vender aquí pero después dijimos vamos a probar ese método y bueno, a mí en lo personal, yo me sentía lo más bien porque es algo que uno lo maneja así (chasquea los dedos), entonces a uno se le hace tan fácil verdad, que, que es, diay, a ojos cerrados verdad, da uno en primero” (Grace, C2)

Pero, al pasar los meses y ver que los estudiantes no adquirían la lectura con la rapidez que ellas deseaban, el sentimiento generalizado de desesperación se apoderó de las docentes:

“Y en lo personal, cuando yo trabajo este método a veces tiendo a desesperarme, como docente, yo digo, pero ya vamos, por qué, abril, y esos chiquitos siento que no han arrancado como yo desearía” (Elionor, C1)

“Me pasó también lo de la compañera, yo me sentí impotente porque yo dije, esta gente no va a arrancar, no, no van a arrancar” (Gabriela, C1)

“Eso sí le encontramos, un poco lento, pero, yo digo que es satisfactorio porque diay, es que, aprendían a leer, ya sólo un niño con problemas de aprendizaje ya muy severos pues, se quedaba rezagado, pero todos salían adelante, verdad, en un porcentaje bien alto. Y sí, a mí en lo personal, me gustaba mucho el método” (Grace, C2)

Sentimiento que, al parecer, surgió también en los padres y madres de familia, según cuenta una de estas docentes.

“Y también otro aspecto, eh, la presión de los padres de familia, porque ya, si en septiembre el chiquito no sabe, no sabe leer, o lee muy mal, pero diay, esa maestra en qué está, pero ya a esta hora, o sea, también el padre

de familia se frustra, eh, se tensa uno y dice, diay, y la maestra en qué está, también por eso” (Elionor, C1)

Esta situación vivida durante el primer año de instrucción con el Método Ecléctico generó una insatisfacción tan grande en las docentes del Grupo Control, que este año 2012 a dos de ellas, de las escuelas C1 y C3, les asignaron impartir nuevamente primer grado y, por iniciativa propia, decidieron cambiarlo por las Estrategias Pictofónicas:

“Este año me volvieron a mandar a mandar a primer grado, sí quiero cambiar, lo único que tengo que estudiar el método de doña Mary, para poderlo implementar porque nunca lo he trabajado” (Xinia, C3)

“Yo creo que este año es cuando yo me voy a dar cuenta realmente cuál va a ser mi método ahora con este que voy a trabajar con el de doña Mary. Y como dice Xinia, hay que, tenemos que estudiarlo, pero yo me siento muy segura porque yo sé que doña Mary nos va a ayudar, y ahí me voy a dar cuenta de verdad cuánto tiempo voy, duré con los niños hace tres, dos años y ahora con éstos que voy, estoy iniciando, ahí me voy a dar cuenta la diferencia que hay porque realmente este método yo nunca lo he dado, yo siento que es, va a ser un reto para mí. Yo estoy muy contenta porque quiero ver qué, de veras, qué es en sí, qué me va a arrojar y qué me voy a encontrar yo en el camino” (Sonia, C1)

En la escuela C2 también cambiaron de estrategia de enseñanza de la lectura desde el año pasado, 2011, al ver los resultados que se habían alcanzado con el Grupo Experimental un año atrás, así lo da a conocer otra maestra:

“Cuando llegamos a fin de año vimos que los niños de las otras compañeras ya iban más bien dominando las otras sílabas, las consonánticas, mientras que los nuestros no, porque el método si es muy lento, el Ecléctico. Y ya es un método muy, muy trillado aquí en el país, verdad. Y ya ahora vemos que muchas de las escuelas están utilizando el método de doña Mary, en esta escuela dio resultados muy buenos” (Siany, C2)

Se puede decir entonces que el sentimiento de satisfacción por parte de las docentes que enseñaron a leer con las Estrategias Pictofónicas es evidente en los comentarios expuestos anteriormente. En cambio, la insatisfacción es obvia en las docentes que utilizaron el Método Ecléctico que prefieren hacer un cambio metodológico antes de volver a pasar nuevamente por la lentitud del procedimiento.

Efectividad

En ningún momento de la investigación se ha cuestionado la efectividad del Método Ecléctico, pues son más de 40 años de práctica pedagógica que lo respaldan. Lo que este estudio pretende es demostrar que las Estrategias Pictofónicas, una propuesta actualizada y nueva para Costa Rica, es eficaz en la enseñanza de la lectura inicial. Cuando se les planteó el tema a las docentes del Grupo Experimental sí se les preguntó ¿Es efectivo el método?, en cambio a las maestras del Grupo Control se les preguntó ¿Por qué es efectivo el método?

Aunque son dos preguntas diferentes, el Grupo Experimental no se limitó a contestar si o no, sino que dos de las docentes dieron una explicación fundamentada del proceso psicolingüístico que se da en los estudiantes durante el aprendizaje de la lectura:

“Sí funciona.... Por qué digo yo que sí. Bueno, primero porque los niños, bueno, se logra el objetivo principal que es que ellos aprenden a leer. Eso, eso es, por eso se dice que funciona, porque se logra el objetivo, que ellos aprenden a leer. El cómo aprenden a leer es a la hora que ellos hacen todo lo que tiene que ver con la fonética. Entonces ellos van enlazando las letras, van formando las palabras y van formando oraciones. Entonces, por qué se dice que ellos aprenden a leer es porque ellos logran, con cualquier texto, descifrar lo que ahí diga, y decir, o decirle a la persona de qué se trata. Entonces no solamente hay una lectura mecánica, sino que también hay una comprensión de lectura. Hay producción también, de parte de ellos, eh, nosotros llevamos el proceso primero y segundo grado, y, este, los niños quedan en un nivel donde ellos logran comprender lo que leen,

tienen una lectura bastante fluida, bastante rápida y, y por eso se dice que el método funciona” (Jeannette, E2)

“El método sí funciona. Ellos leen, ellos escriben, en un nivel más alto. Si uno compara, hay mucha diferencia cuando se ha trabajado con otros métodos, hay mucha diferencia, hay una capacidad, es que, lo que yo creo que sucede es que ellos interiorizan, eh, fonemas. Ellos interiorizan lo que están aprendiendo y es vivencial, porque no es una cuestión de que me aprendo sa, me aprendo ta, me aprendo tu, te, no, ellos interiorizan. Entonces todo es como, definitivamente es como si fuera un arte, cada fonema es, es una locura, es emoción, es movimiento, es hacer qué, y ellos van identificando conforme van arrancando ellos, y van adquiriendo más fonemas, entonces ya van descubriendo, se dan cuenta que son capaces de, ellos solos, ir entendiendo, lo que decía la compañera, entonces no es una cuestión que sólo mi maestra me enseña, sino que yo soy capaz de, y yo puedo también, y está bien, no está mal, entonces ellos interiorizan completamente. Y, yo noté algo, es un método que, hace, forma niños muy positivos, muy, muy, ellos creen mucho en ellos mismos, porque pueden descubrir, eh, esa capacidad de, ok, voy a hacer una oración, ya leí una palabra, ya la formé, pero, voy a hacer una oración, y, eh, Juan come pan, sí pero dónde, ah, es que fue al, de paseo y ellos, todo eso, lo pueden escribir, ellos pueden, ellos pueden leer, pueden interpretar, hay un nivel de comprensión, yo digo que es, que ellos interiorizan” (Rebeca, E2)

En cambio, las docentes del Grupo Control, aunque saben que es un método muy lento, lo utilizan porque es el que han visto que se ha utilizado por años en el sistema educativo costarricense, y que con él, los niños y las niñas aprenden a leer:

“Por tradición hemos utilizado muchas veces el método, verdad, porque sabemos que da como resultados que el niño sí aprende a leer y a escribir. Nosotras cuando nos reunimos con doña Mary, ella nunca nos dijo nada, simplemente nos dio las pautas a seguir que trabajáramos el Método Ecléctico y ella iba a trabajar con otro grupo el otro método. Nunca supimos ni cómo funcionaba ni nada porque la idea era, verdad, ver qué resultados

arrojaba. Y efectivamente, el método es muy lento, uno lo trabaja porque sabe que, que al fin, van a lograr leer, pero sí es muy lento (Siany, C2)

“El método en sí es lento pero muy seguro, es muy, muy eficaz, en general, los resultados son excelentes en los chicos” (Yamileth, C1)

“Yo sé que después de vacaciones voy a ver los resultados que tal vez deseaba en ese momento, pero sí, es como un poquito desesperante a sabiendas, verdad, de que es lento, pero sí, sabemos que sí se logra al final, y los niños, de hecho, que terminan leyendo muy bien” (Elionor, C1)

Las docentes del Grupo Experimental conocen y entienden cómo se adquiere la lectura inicial, y atribuyen el aprendizaje a las estrategias que se realizan durante proceso de enseñanza; no así las del Grupo Control, que atribuyen el aprendizaje al método en sí, porque dan por sentado que los niños y niñas aprenden, a menos que tengan necesidades especiales, como lo afirma una de las maestras *“ya sólo un niño con problemas de aprendizaje ya muy severos pues, se quedaba rezagado” (Grace, C2)*

Modificaciones

A partir de la experiencia de enseñanza de la lectura con una y otra estrategias, el facilitador preguntó sobre las modificaciones que le harían al método empleado, de lo que, nuevamente, los dos grupos mostraron criterios distintos. El Grupo Control manifestó que durante la investigación misma tuvieron que hacer cambios en la metodología por la lentitud con que vieron el proceso.

“Nosotros como grupo, verdad, en el camino, le hicimos modificaciones, tal vez para aligerar un poco más el método porque es muy, muy lento. Con las reuniones que teníamos, verdad, comenzamos a dar los carteles y cuáles vamos a ir eliminando conforme íbamos yendo con los tiempos, y si salimos bien. Pero sí, de los 12 carteles se elimina casi la mitad. El primer cartel siempre lo hacemos así para que el niño, para darle una mejor experiencia, para que él vea lo importante que es la lectoescritura, empezamos con los carteles y todo, pero cuando ya llegamos como al segundo cartel le hacemos las modificaciones. Lo que se viene haciendo

con el método en sí, sacamos una sílaba y con sólo una vocal vamos a trabajar durante un tiempo hasta que vemos varias con la ma, con la pa, con la ta. Nosotros hacemos esta adecuación, que con la sílaba ma, por decirle alguna sílaba, y sacamos la familia de esa sílaba, ma, me, mi, mo, mu. Ahí es donde la aligeramos un poquitito para sacar más vocabulario más rápido y obtener mejores resultados, porque si nos vamos así, como dice el método, llegamos a octubre y apenas vamos empezando a leer, verdad. Porque si no, siguen los nuevos carteles, pero sí la modificación más grande que se le hace es esa, que cuando llegamos a la sílaba, sacar la familia silábica. (Siany, C2)

“Todas las adecuaciones que le hicimos al método, que igual, en conjunto, y fue tratando de ver las necesidades de los mismos estudiantes. Ellos mismos, al empezar a leer sílabas, con otras vocales, que fue lo que se introdujo, de inmediato los mismos chicos empiezan a sacar y a identificar otras palabras” (Yamileth, C1)

En cambio las maestras del Grupo Experimental lo que hicieron fue agregar actividades y material porque les quedó corto por lo rápido que generalizaron los estudiantes.

“Yo insisto, al método no le falta nada, pero sí, es decir, es el arrancar no solamente con el chico, es el arrancar también con el padre de familia, porque yo hablo también como mamá. Es arrancar también, porque es decir, como mamá también, este, influimos mucho en nuestros hijos, entonces, es donde vienen también este, los enredos que se dan, y el trabajo que vos has hecho como docente muchas veces te lo echan a perder, porque vienen, y ya ellos vienen con otra cosa, y ya lo que has aprendido entonces no, yo considero que lo que hace falta es arrancarlo también con el padre de familia” (Sandra, E2)

“Yo, es que, bueno, sí nos dimos cuenta que cuando estábamos trabajando con el material, de la necesidad que existió de introducir más sílabas, porque ellos empezaron a formar tla, tra, entonces no pudimos quedarnos sólo ahí, con las sílabas directas, ellos empezaron a sacar inversas,

entonces había que hacer más material, y había que trabajar diferente”
(Rebeca, E2)

“No es en la metodología, no. Vídeos, más canciones, pero porque yo tengo facilidades para bajar de internet, yo todo el tiempo ando ahí, ando navegando, entonces, me encuentro una cosa muy linda, un cuento, este, una historia, o algo, o sea, yo utilizo mucho los recursos tecnológicos”
(Jeannette, E2)

Preescolar

Un tema en el que coincidieron totalmente las docentes de ambos grupos de estudio, y que precisamente es el tema en que se centró el informe de primaria sobre los problemas en la enseñanza de la lectura en Costa Rica en el informe del Estado de la Educación 2011, es el desfase que existe entre el trabajo que realizan en preescolar en el tema de lectura y lo que le corresponde trabajar a las docentes de primer grado. En general, se muestran muy preocupadas por el bajo desempeño que muestran los estudiantes en las destrezas psicomotrices necesarias para el inicio de la lectoescritura.

“Mi grupo de hace dos años, iba con malas bases, y a comparación con este primer grado, con este que tengo ahora, está peor. Entonces eso me tiene estresada, un poquito, verdad, porque el grupo pasado hace dos años era lento, tuve mucho apoyo del padre de familia, y los chiquillos, bueno, como toda clase, no es homogénea, era muy chispa, en este grupo, eh, lo estoy recibiendo con muy malas bases de kínder, pero, fatal” (Xinnia, C3)

“Vieras que yo, eh, comparto eso con Xinia porque, hace dos años, el grupito de primero, cuando doña Mary fue a evaluarlo, fue el grupito que se sabían todas las vocales y las sabían escribir. Pero lo que estoy viendo ahora en este grupito es que totalmente es otra cosa. No me saben hacer bodoquitos, pintan aquí, así (hace con la mano como rayando de izquierda a derecha) bueno, pegan, doblan las hojas, ellos no saben doblar, es algo, yo digo, este año va a ser tremendo, o sea, es algo increíble, increíble”
(Sonia, C1)

Una de las docentes del Grupo Control le achaca la culpa al programa de preescolar al decir que:

“Si bien es cierto desde hace ya varios años se enfocó que en las instituciones públicas se diera materno, yo creí que era para mejorar la calidad de los estudiantes, o sea, para mejorar aún más los conocimientos que ellos iban a llevar cuando llegaran a primer grado. Yo creí, honestamente, cuando yo recibía primero, iba a recibir niños con muchas más habilidades, y mejor, la motora fina y la gruesa. Cuando llegamos a dar primero, porque esta es la primera vez que daba primero recibiendo niños que habían ido a materno y a kínder, no, fue todo lo contrario, los chicos recortaban pésimo, porque, recortaban pésimo, pintaban en rayas, no era un coloreo, que todavía se va perfeccionando con el tiempo, porque el apresto no se deja de dar, pero, es que no era el adecuado para estar en un primer grado. Yo creía, honestamente que íbamos a recibir mejor a los chiquitos. Si bien es cierto, bueno, no fue así, tuvimos que trabajar fuerte, porque sí tuvimos un grupo muy bonito, muy unidos, nosotros formamos un equipo muy bonito para dar primero. Nos consolábamos, dice la compañera, no es tanto, sino que nos apoyábamos y nos dábamos sugerencias, pero si yo creí que iba a recibir otra cosa cuando daba primero, y no, yo veo que no. Hablando con doña Mary, dicen que es que ella habló con la asesora y es que es muy cerrado todo, no ha cambiado el método, está muy atrasado, yo siento que ya en la actualidad tenemos niños que se les debe dar otra cosa, que el método, y lo que implementan en kínder, porque yo no soy de kínder, desconozco, debe de cambiar”
(Siany, C2)

Y fue otra de las docentes de la escuela C2 quien afirmó que si ya de por sí el Método Ecléctico es lento, la situación venía a empeorarse con el tiempo que debían invertir en el desarrollo de las destrezas perceptuales que se supone debieron haber adquirido en preescolar:

“Yo diría que por las dos cosas, verdad, porque el método, pues sí es lentito, pero también porque nos llevamos dos meses, porque a veces se nos para el pelo y decimos, huy Dios mío, no recortan esos chiquitos, no pintan, viera lo que cuesta, bueno, la hoja, hay unos que la dejan deforme,

y eso que el trabajo es completamente dirigido, entonces yo diría que es una combinación, las dos cosas verdad. El sistema de preescolar también, que necesita modificarse” (Grace, C2)

Las docentes del Grupo Experimental coinciden totalmente en el criterio sobre las malas bases que traen los estudiantes de preescolar en los prerrequisitos para la lectoescritura.

“Exactamente. Porque estos niños por ejemplo, vienen con unas fallas terribles, no saben la diferencia entre derecha e izquierda, que eso es básico, no saben. Entonces, vienen con un montón de deficiencias que deberían trabajarse” (Jeannette, E2)

“Es muy curioso, que ya dimos primer grado, ya aplicamos el método una vez, ahora, lo continuamos en segundo grado, volvemos a dar primer grado y seguimos viendo el mismo problema que tuvimos cuando empezamos a trabajar este método, que cortar, doblar una hoja, pegar, rasgar, hacer budoquitos, abrir un paquete de galletas, ellos no saben abrir un paquete de galletas” (Rebeca, E2)

Sin embargo, hay un aspecto que marca una diferencia importante entre los dos grupos de estudio en este tema en particular: el primer grupo afirma haber empezado tarde la instrucción con el Método Ecléctico mientras desarrollaba esas habilidades en sus estudiantes, mientras que las que aplicaron las Estrategias Pictofónicas afirman que la metodología les permitió realizar ese trabajo a la vez que introducían el proceso de enseñanza de la lectura, como se destaca en los siguientes fragmentos.

“Dentro de lo que yo había investigado, los niños en, por ejemplo en Europa que se trabaja con métodos fonéticos, los niños en preescolar, los niños de, los pequeñitos verdad, ellos trabajan mucho lo que son fonemas, canciones, rimas, y todo este tipo de actividades que le van haciendo, digamos, la musicalidad a las palabras, que ellos necesitan. Nuestros niños vienen y ellos no saben estas cosas, verdad, entonces nosotros tenemos que empezar por eso, que es lo que, cuáles son las características de este método, que nosotros tenemos que cantar, tenemos que hacer mucha rima, tenemos que hacer mucha musicalización” (Jeannette, E2)

“Con este método, ok, traiga las tijeras, corte, no saben amarrarse los cordones, y cuánto tiempo tienen de estar en el materno, el kínder, cuánto tiempo tienen de estar ahí y no saben amarrarse los cordones, no saben hacer un bodoque, no saben cómo manipular sus lápices de color, sus tijeras, entonces vengan, hagámoslo” (Rebeca, E2)

Trabajo en equipo

El propósito inicial de las reuniones mensuales con el Grupo Control y el Grupo Experimental por separado fue llevar un seguimiento sobre el proceso de intervención que se iba llevando con ambas estrategias de lectura, además de que las docentes evacuaran dudas y principalmente que sintieran el acompañamiento por parte de la investigadora y de ellas mismas al compartir sus experiencias.

“Gracias a Dios y al apoyo de doña Mary, y de las compañeras, y todas las reuniones que hicimos durante casi dos años, entonces fue muy enriquecido y lo puse en práctica gracias a la seguridad de las compañeras, y el apoyo y todos los aportes de una y otra” (Xinia, C3)

“Pues sí, cuando nos reuníamos con el grupo de ellas eh, compartíamos las experiencias que ellas nos contaban, las experiencias de nosotros cómo iban, verdad” (Sonia, C1)

“Verdad, igual que la compañera, tuvimos un gran apoyo de Mary, nos reuníamos cada mes, verdad, igual, entonces, ahí estábamos a la par de ella, verdad, ella nos guiaba, nos ayudábamos entre todas las compañeras, pero, pero, hubo mucho, mucho, mucho apoyo, por parte del Grupo Experimental y con ella también” (Kattia, E2)

“Tuve mucho apoyo de parte de las compañeras, este, de Mary también, con las sesiones que ella nos dio, eh, cómo iba haciendo las pautas ella, entonces, este, dudas que teníamos entre nosotras aquí las aclarábamos, inquietudes, eh, todo, todo lo aclarábamos entre nosotras” (Sandra, E2)

Sin ninguna intención por parte de la investigadora, en los dos grupos de estudio surgió el trabajo en equipo, la camaradería y el compartir material.

“Formamos un equipo muy bonito, y fue muy ameno, todas las veces que nos reunimos con ella fue muy bonito, honestamente no es porque están ustedes aquí pero sí fue, sí fue bastante, bastante agradable” (Siany, C2)

“Trabajamos lindísimo, verdad, haciéndole mucho énfasis a todos los tips y todas las recomendaciones que Mary nos hizo verdad. El material, sí, y nosotras compartíamos mucho, compartíamos los correos electrónicos, y entonces este, nos lo mandábamos” (Jeannette, E2)

La participación de la investigadora no sólo en las reuniones sino cuando visitaba las escuelas para realizar los registros correspondientes a las evaluaciones de las cuatro mediciones que conlleva la investigación, trató de ser equitativa en todo momento, para evitar una reacción negativa, principalmente por parte de las docentes que integraban el Grupo Control, porque pudieran considerarse que al ser las Estrategias Pictofónicas de mi autoría, les restara importancia a lo que ellas estaban haciendo. Sin embargo, la opinión que externaron las docentes que aplicaron el Método Ecléctico sobre mi persona descarta el efecto investigador en el estudio.

“Formamos un equipo, considero, bastante bonito, con mucha unión y más que todo con mucho apoyo de ella, verdad, cuando venía a tomar las sílabas a los niños, cuando les hacía los, les pasaba los test que les pasaba. Y siempre sentimos algo agradable de ella que es su sonrisa verdad, y que nunca nos criticó sino que nos ayudó” (Siany, C2)

“Sí, este, cuando ella veía un caso difícil verdad, hasta se, buscaba ayudarle a uno y, bueno, siempre estuvo dispuesta, verdad, igual, y nunca criticó, siempre fue más bien a ver en qué podía ella ayudar, se dio positivamente” (Grace, C2)

“Esa parte de doña Mary sí ayudó mucho, las evaluaciones de ella, porque. por lo menos ella en forma individual, lo que yo no puedo hacer dentro del aula, ella si me lo hacía, entonces, me daba otra herramienta para yo poder, este, reforzar lo que eran las sílabas, porque estábamos con presión” (Xinia, C3)

En síntesis, sobre los tres principales ejes de conversación en los dos grupos focales, se puede decir que las docentes del Grupo Experimental se sintieron satisfechas con las Estrategias Pictofónicas, porque lo consideran un método efectivo para la enseñanza de la lectura, por la libertad que le da al docente en el camino a seguir para enseñar a leer y la posibilidad de innovar durante el proceso, además de que no consideraron necesario hacer modificaciones a la propuesta metodológica.

Por el contrario, las docentes del Grupo Control manifestaron insatisfacción por los resultados obtenidos en el aprendizaje de la lectura con sus estudiantes de primer grado, ya que el Método Ecléctico les resultó lento para las demandas del programa de estudios actual. Aunque están convencidas en la efectividad del método, consideraron necesario realizar modificaciones sustanciales a la metodología original, entre ellas, el eliminar carteles de presentación y enseñar las sílabas por series o familias, para lograr el aprendizaje de la lectura en menos tiempo de lo que estipula el método.

Con respecto a los otros dos temas que surgieron en las conversaciones, el Grupo Experimental y el Grupo Control coincidieron en la problemática de un bajo desempeño de los estudiantes en las destrezas perceptuales necesarias para iniciar el proceso lector, además de lo importante y beneficioso que resultó para ellas, como docentes de primer grado, el realizar las reuniones de seguimiento porque, además de ser un medio para comunicar inquietudes y experiencias, se convirtió en un espacio para compartir recursos y materiales, por lo que expresaron que el trabajo en equipo fue lo que permitió la consecución del proyecto.

4.5.2 Divulgación.

El propósito de esta investigación es comprobar la eficacia de las Estrategias Pictofónicas en la enseñanza de la lectura inicial, para proponerlo a los educadores de Costa Rica como una alternativa actualizada que responde a las necesidades y demandas de la población estudiantil costarricense.

A partir de los resultados obtenidos desde la medición a corto plazo, los cuales fueron expuestos el 9 de marzo del 2011 como informe preliminar para la defensa del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en la Universidad

Autónoma de Madrid, se inició el proceso de divulgación de las Estrategias Pictofónicas de dos formas: por medio de las redes sociales y a través de capacitaciones a profesionales involucrados en educación.

A continuación se describen los resultados que ambos medios han generado.

Redes sociales.

El 3 de abril del 2011 surgió la idea de abrir una cuenta en Facebook denominada Método Pictofónico, que es el nombre con el que las Estrategias Pictofónicas están inscritas desde el año 1998 en el Registro de la Propiedad Intelectual de Costa Rica, para compartir con profesionales de las áreas de Educación, Psicopedagogía, Psicología, padres y madres de familia, y otras personas interesadas, temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con la dirección *facebook.com/metodo.pictofonico*, las personas acceden a la página cuya portada muestra algunas letras del abecedario y la foto de perfil corresponde al dibujo de una mujer con un libro delante de tres niños sentados frente a ella, haciendo alusión a la enseñanza de la lectura, como se puede apreciar en la siguiente figura.

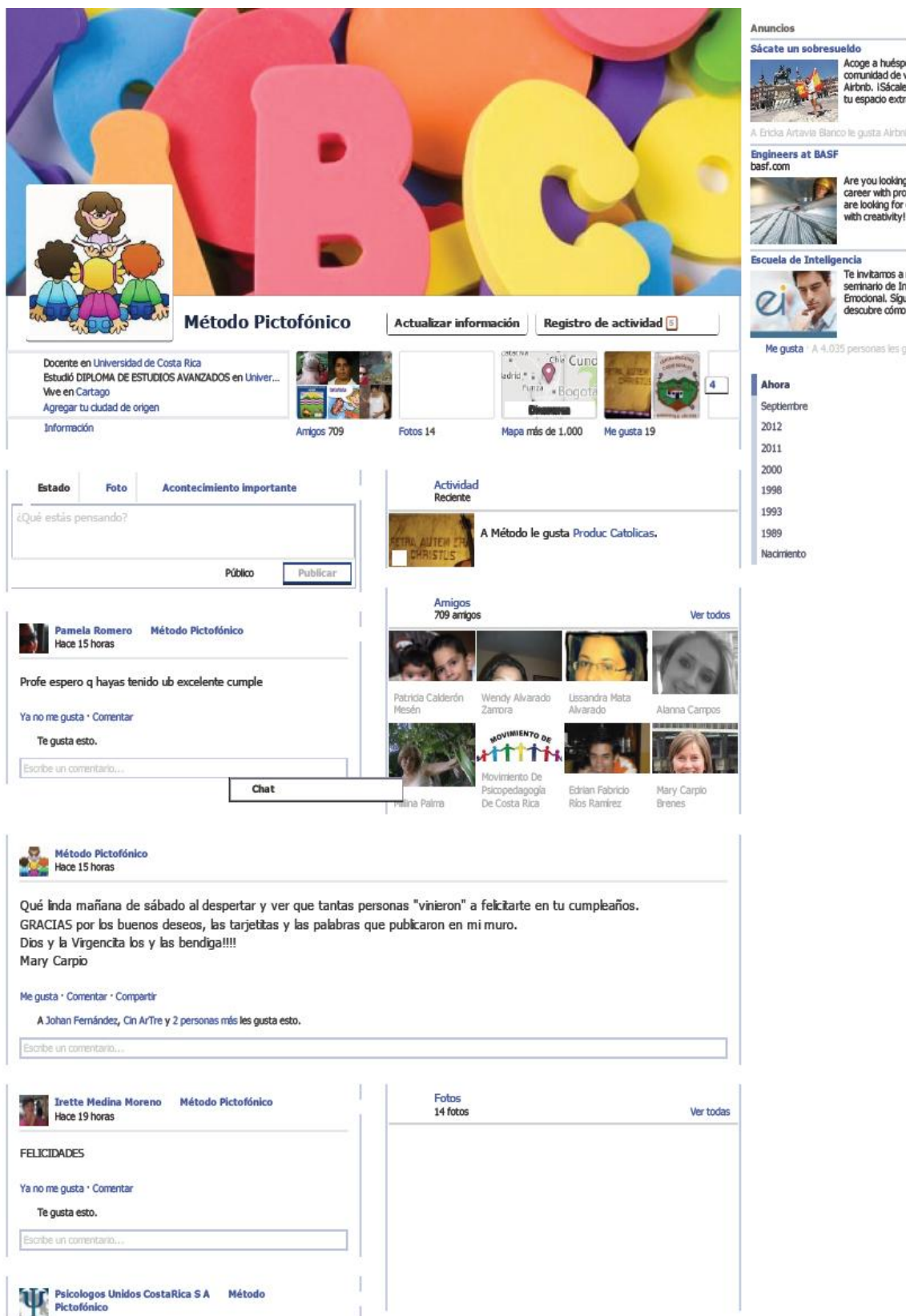


Figura 50. Portada de la cuenta de Facebook Estrategias Pictofónicas.

Como se evidencia en la Figura 50, para el día que se copió la portada de la página de Facebook de las Estrategias Pictofónicas, la cantidad de Amigos

alcanzada era de 709 personas, un número considerable para una página que apenas tiene 15 meses en la web.

Este medio ha permitido dar a conocer las Estrategias Pictofónicas a través de su descripción en el muro, y ha despertado el interés de profesionales y padres de familia en suscribirse a ella por las publicaciones constantes de actividades lúdicas relacionadas con la enseñanza de la lectura, los enlaces que se comparten con otras páginas relacionadas con temas de educación, y los materiales y experiencias que comunican los y las educadoras que están utilizando esta metodología de aprendizaje de la lectura.

En el link de *Fotos*, se han publicado las fotografías tomadas en los talleres, reuniones y seminarios que se han impartido en el proceso de capacitación de los y las docentes en el uso de las Estrategias Pictofónicas como nueva alternativa de aprendizaje de la lectura en Costa Rica.

Capacitaciones.

Las Estrategias Pictofónicas nacieron en 1998 en la provincia de Cartago y es aquí donde se ha realizado el proceso de sistematización y la validación por medio del estudio que se expone en este informe.

Al día de hoy, son muchos los centros educativos que han adoptado esta propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura en esta provincia, pero a partir de los resultados obtenidos en el 2010, se han incorporado 12 escuelas más del Circuito 05 de la Región Educativa de Cartago que es la zona escolar donde se realizó la investigación, a cuyos docentes se les ha dado un seguimiento por medio de talleres de capacitación. Además, se incorporaron en este proceso dos centros educativos privados que lo han asumido desde el nivel de preescolar.

Como Costa Rica es un país pequeño, docentes de otras zonas se han enterado del nuevo método que usan en Cartago, así que, por medio del Facebook y de contactos con los mismos docentes de los centros donde utilizan las Estrategias Pictofónicas, se han impartido charlas en escuelas, universidades y centros de atención privada de las otras zonas del país, habiéndose capacitado a la fecha al menos 20 personas en cada una de las siete provincias del país.

Aproximadamente 10 escuelas públicas y privadas en las provincias de Alajuela, Heredia y San José, han asumido el método como proyecto curricular de centro. Por medio de Facebook, el proceso de divulgación se extendió a dos provincias con las que no se había tenido contacto, Guanacaste y Puntarenas, donde en el mes de septiembre de 2012 se impartieron charlas a profesionales de las áreas de Educación Primaria y Educación Especial. También se dio a conocer esta propuesta a profesionales que cursan los niveles de bachillerato, licenciatura y maestría en las carreras de Educación Especial y Psicopedagogía de la Universidad de Costa Rica, en las provincias de San José y Limón; la Universidad Latina en San José; la Universidad Florencio del Castillo en las sedes de Cartago y Heredia; y la Universidad Internacional San Isidro Labrador en Grecia de Alajuela.

El 1° de septiembre se expusieron las Estrategias Pictofónicas a 32 profesionales que participaron en el Congreso “Evaluación, diagnóstico e intervención psicopedagógica en I y II ciclo de la Educación General Básica” organizada por el Movimiento de Psicopedagogía de Costa Rica.

Durante este período se ha tenido una serie de reuniones con diferentes personas que han externado su interés en el método por diferentes razones. Entre ellas la Fundación Quirós Tanzi que, mediante el programa *Conectándonos* que tiene en 15 escuelas públicas del país, los estudiantes reciben un ordenador personal XO y realizan su proceso de aprendizaje desde primero a sexto grado con este recurso. En dos de las escuelas que tienen este programa utilizan las Estrategias Pictofónicas en la enseñanza de la lectura, por lo que la Fundación vio la necesidad de conocerla para dar el apoyo técnico de la adaptación del método al recurso tecnológico. Para diciembre de 2012 se tiene programado capacitar al personal docente de los otros 13 centros educativos en el uso de las Estrategias Pictofónicas mediante los ordenadores

De igual forma, un docente costarricense que reside en Estados Unidos, se enteró de este sistema por medio docentes nacionales y recibió la capacitación, pues su interés está en que en ese país se está promoviendo la educación bilingüe, y a los docentes cuya lengua materna es el español y laboren en escuelas norteamericanas, recibirán un incentivo si se especializan en la

enseñanza de la lectura en español, y se llevó como opción las Estrategias Pictofónicas para proponerlo en su zona escolar.

Es importante incluir también la reunión que se realizó en agosto de 2012 con el Director Regional de Cartago y los siete supervisores de Centros Educativos de esta provincia para darles a conocer los resultados obtenidos en el estudio a largo plazo realizado en el Circuito 05 de esta zona escolar, con el fin de promover su uso a los Circuitos Escolares de esta región.

En general, se puede decir que las Estrategias Pictofónicas han tenido aceptación por parte de los profesionales involucrados en la enseñanza de la lectura, tanto a nivel de aprendizaje inicial como estrategia de intervención ante las necesidades educativas de los estudiantes. El uso de la cuenta de Facebook ha sido un buen medio de divulgación y los mismos usuarios de las estrategias se han encargado de darlo a conocer a profesionales de otras zonas del país, y fuera de él también.

CAPÍTULO IV

5 Discusión y conclusiones

Las Estrategias Pictofónicas nacieron en el año 1998 como una respuesta personal ante las graves dificultades y problemas detectados en el aprendizaje de la lectura por parte de los estudiantes con necesidades educativas especiales que tenía a cargo en el servicio de Educación Especial en una escuela pública de Costa Rica. Mediante la investigación de los diferentes métodos de lectura y la aplicación de los mismos para determinar cuál de ellos era el más adecuado para el grupo al que iba dirigido, surgió la necesidad de elaborar estrategias metodológicas basadas en las características de aprendizaje de los estudiantes, más que en las particularidades que buscaba en cada método.

Fue así como nació el interés por conocer cuál era el estado de la cuestión relativa a cómo tiene lugar este aprendizaje de la lectura para proporcionar a los estudiantes los estímulos adecuados que propiciaran ese aprendizaje. La información suministrada por los teóricos actuales, principalmente lo relacionado con los modelos de reconocimiento de palabras (Snowling y Frith, 1981; Frith, 1985, 1995; Seymour, Aro y Erskine, 2003; Goswami y Bryant, 2004; Coltheart, 2007; Seymour, 2007; Cuetos, 2008; entre otros) orientaron la sistematización de las Estrategias Pictofónicas, principalmente en lo que respecta al procedimiento para la adquisición de las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF) mediante las vías léxica y subléxica.

El segundo de los tres informes del *Estado de la Educación* (2008), que se han elaborado para determinar cuánto se acerca o se aleja el país de la aspiración de ofrecer oportunidades para que la población tenga de manera equitativa, acceso a una educación de calidad, puso en evidencia la carencia de los estudiantes de primer grado “*de las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse exitosamente en el contexto académico*” (p.190), lo que ha generado altos porcentajes de reprobados en ese nivel escolar.

Una de las principales recomendaciones de los especialistas que elaboraron este informe es el “*fortalecer los proceso de investigación y aprovechar en mayor medida las experiencias innovadoras en la enseñanza de*

la Lengua, con el propósito de identificar prácticas efectivas que puedan ayudar a enriquecer tanto la formación de docentes como la formulación de programas de estudio en el MEP” (p. 206).

Esta sugerencia fue el detonante de esta investigación, ya que su principal objetivo ha sido la de contrastar experimentalmente, a corto, mediano y largo plazo, la eficacia en la enseñanza de la lectura de las Estrategias Pictofónicas frente al Método Ecléctico vigente en Costa Rica, como una posible alternativa de aprendizaje en el Sistema Educativo Costarricense.

Para ello se realizó un estudio cuasi experimental en una zona escolar de la Región Educativa de Cartago, cuyas características geográficas permitieron una similitud socioeconómica y cultural entre las tres escuelas que conformaron el Grupo Experimental (Estrategias Pictofónicas) y las tres que integraron el Grupo Control (Método Ecléctico), a quienes se les aplicaron una serie de pruebas en momentos diferentes para comparar el rendimiento de los estudiantes instruidos con uno y otro método, en aspectos relacionados con la decodificación de vocales, consonantes, sílabas, palabras y pseudopalabras.

La primera evaluación correspondió al pretest, para conocer el perfil inicial de los estudiantes al ingresar a primer grado. La segunda medición, el *postest 1*, se realizó en junio de 2010, una semana antes de la salida a vacaciones de medio año, para determinar cuánto habían aprendido los estudiantes a corto plazo (4 meses de instrucción). La tercera medición se aplicó en noviembre de 2010, a punto de terminar el curso lectivo, a mediano plazo (9 meses de instrucción), para examinar la competencia lectora de los estudiantes al concluir el primer grado. La última evaluación se hizo en septiembre de 2011, a largo plazo (18 meses de instrucción), para analizar el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes de ambos métodos de enseñanza de la lectura.

Los datos en general, indican que las Estrategias Pictofónicas conforman un método eficaz para la enseñanza de la lectura en los estudiantes costarricenses de primer grado. No obstante, es preciso destacar los resultados en función de las variables medidas y del momento de la fase en el que se evaluaron a los estudiantes para la discusión de las hipótesis planteadas en esta investigación.

Es por esto que la discusión y conclusiones se presentan con la misma estructura que se redactaron los otros capítulos de este informe, pues se muestran los principales hallazgos en cada uno de los seis períodos en los que se dividió la investigación: organización, diagnóstico, corto plazo, mediano plazo, largo plazo y cierre.

5.1 Organización

Se incluye en este apartado el período de organización porque gracias al apoyo que se obtuvo por parte del Supervisor de Centros Educativos, la investigación se pudo llevar a cabo. Este experto en educación es el responsable y superior jerárquico inmediato de los directores de los centros educativos del Circuito 05 de la Región Educativa de Cartago, y asumió el estudio experimental como un proyecto del Núcleo Uno que es la zona a la que pertenecen las seis escuelas participantes.

De esta forma comprometió a los directores de esas instituciones, y con ello a las docentes que integraron los grupos de estudio, a acatar las disposiciones que la investigación requeriría a lo largo de los dos años que estaba programado su ejecución, entre ellas: el utilizar el método de lectura asignado, cumplir con las reuniones de seguimiento cada dos meses, facilitar el espacio físico para la aplicación de las pruebas, mantener los mismos grupos de estudiantes con las mismas docentes durante los dos años de la investigación, entre otros.

El consentimiento y respaldo del Supervisor de Centros Educativos, que es el representante del Ministerio de Educación Pública, facilitó la obtención de los datos que se necesitaban para esta investigación y cuyos resultados se discuten a continuación.

5.2 Diagnóstico y pretest

La muestra inicial para el estudio se conformó, en noviembre de 2009 con una cantidad de 177 estudiantes en el Grupo Control y 175 en el Grupo Experimental, para un total de 352 estudiantes; pero el curso lectivo 2010 inició con una matrícula real de 333 estudiantes, 159 en el Grupo Experimental y 174 en el Grupo Control.

Se esperaba que en el pretest, en febrero de 2010, los estudiantes mostraran un conocimiento mínimo de la lectura porque en Costa Rica el proceso formal de su enseñanza inicia en primer grado, pero no fue así. Se encontró un continuo que iba desde los estudiantes que no conocían ninguna vocal (27,3%) hasta algunos pocos que identificaban más de 100 sílabas (3%), obviamente habían aprendido la correspondencia grafema-fonema al margen de la escuela, debido al interés de los padres o de otras personas significativas, lo que hace ver que, a pesar de que hay una restricción del Ministerio de Educación Pública de no escolarizar en Preescolar, los padres de familia han asumido esta tarea.

Esta situación provocó el hacer un análisis de bondad que permitió establecer, como criterio de selección para la homogeneidad de los grupos, el reconocimiento por los estudiantes de menos de cinco vocales, logrando así que todos los estudiantes participantes tuvieran un conocimiento incompleto de la regla de correspondencia grafema-fonema en las vocales, por lo que la muestra definitiva se estableció en 216 estudiantes, 99 en el Grupo Experimental y 117 en el Grupo Control.

5.3 Aprendizaje a corto plazo y postest 1

Cuatro meses después del pretest, en junio de 2010, se evaluó el rendimiento alcanzado por los estudiantes con uno y otro método de instrucción. La muestra para esa fecha fue de 194 estudiantes, 87 en el Grupo Experimental y 107 en el Grupo Control, por pérdida de 22 estudiantes por traslado a otros centros educativos.

En los datos suministrados por las pruebas de *Registro Silábico* y *Registro de Palabras*, se encontró evidencia suficiente para afirmar que los estudiantes que recibieron el aprendizaje de la lectura por medio de las Estrategias Pictofónicas obtuvieron mejores resultados a corto plazo en comparación con los que recibieron el aprendizaje de la lectura con el Método Ecléctico, en las variables relacionadas con:

1. El reconocimiento de las vocales, ya que se encontraron diferencias significativas a favor del Grupo Experimental ($t_{192} = 3.793$; $p=0.000$) ($z = -3.954$ $p=0.000$), con un promedio de identificación de vocales de $\bar{x} =$

4,89 ($Dt=0,492$) en contraste con el promedio de vocales de $\bar{x} = 4,32$ ($Dt=1,322$) del Grupo Control.

2. La decodificación de sílabas en cantidad y en tipo. El primero, porque en el Grupo Control el promedio de sílabas fue de $\bar{x} = 13,81$ ($Dt=23,15$), mientras que el Grupo Experimental obtuvo un promedio de sílabas de $\bar{x} = 40,46$ ($Dt=38,29$), estableciéndose así diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($t_{192}=5,979$; $p=0,000$) ($z = -6,862$; $p=0,000$). El segundo, porque estudiantes del Grupo Experimental lograron decodificar sílabas inversas ($t_{192}=7,299$; $p=0,000$) ($z = -6,949$; $p=0,000$) y sílabas mixtas ($t_{192}=5,540$; $p=0,000$) ($z = -6,193$; $p=0,000$) a diferencia del Grupo Control donde lo hicieron muy pocos casos.
3. La lectura de palabras, al lograr los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas un promedio mayor de lectura ($\bar{x} = 1,94$; $Dt=2,50$) que los estudiantes del Método Ecléctico ($\bar{x} = 0,78$; $Dt=0,99$), comprobándose así diferencias significativas ($t_{192}=4,416$; $p=0,000$) ($z = -3,948$; $p=0,000$) en la capacidad de leer palabras entre los estudiantes de uno y otro grupo de estudio.

Estos datos ponen de manifiesto evidencias suficientes para afirmar que se comprobaron las tres hipótesis planteadas para la evaluación del *postest 1*, pues se esperaba que los estudiantes del Grupo Experimental mostraran a corto plazo un reconocimiento de todas las vocales, mayor decodificación de sílabas y mejor lectura de palabras que los estudiantes instruidos con el Método Ecléctico.

Estos resultados confirmaron nuestras expectativas, porque las Estrategias Pictofónicas se enfocan, en las primeras semanas de instrucción, hacia el desarrollo de dos habilidades indispensables en la adquisición de la lectura: la asociación inicial entre letra y sonido; y el desarrollo de la conciencia fonológica.

Con respecto al primero, la clave en las Estrategias Pictofónicas reside en la asociación del grafema con un dibujo y el fonema con el sonido inicial de una palabra. Aprender las asociaciones iniciales entre letra y sonido conlleva exigencias de memoria muy grandes, por lo que Pressley (1999, p.135),

recomienda la ayuda pictórica para aprender estas asociaciones, *“de este modo, los niños disponen, para cada sonido consonántico, de un dibujo mnemotécnico que integra la letra física y una palabra que empieza con el sonido asociado a esa letra. Incluso los niños más pequeños son capaces de recordar las letras basadas en técnicas gráficas mnemotécnicas”*.

Con relación a la conciencia fonológica, las Estrategias Pictofónicas dedican la fase perceptual al desarrollo de este proceso psicolingüístico, indispensable para el desarrollo de la lectura, desde sus tres habilidades más representativas: *la conciencia léxica, la silábica y la fonológica*, porque los estudios han demostrado que *“los niños que alcanzan un mejor nivel de lectura son también aquellos que tienen mayor dominio de estas habilidades”* (Borzzone y Grarnigns, 1987, p.33); además, según comprobó Pressley (1999, p.137), los niños y niñas preescolares *“que tenían conciencia fonémica, y que además conocían las relaciones entre letras y sonidos, sentían más interés por decodificar palabras desconocidas que el resto de sus compañeros”*

Por tanto, los resultados de esta primera evaluación evidencian que las actividades que proponen las Estrategias Pictofónicas durante las primeras semanas de instrucción, estimulan el aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema por el uso de la mnemotecnica (asociación mental para facilitar el recuerdo de algo) y la conciencia fonológica.

5.4 Aprendizaje a mediano plazo y posttest 2

Una de las principales ideas de esta tesis era comprobar que los estudiantes del Grupo Experimental tendrían una mejor competencia lectora al finalizar primer grado que los estudiantes del Grupo Control al finalizar el primer grado, es decir el primer curso escolar. Para contrastar esta hipótesis se desarrolló el *posttest 2* en noviembre de 2010, nueve meses después de iniciado el proceso de enseñanza de la lectura, con mediciones de la cantidad de consonantes, sílabas y palabras que lograban decodificar los estudiantes de ambos grupos de estudio, que para esa fecha correspondían a 81 en el Grupo Experimental y 103 en el Grupo Control, por el traslado de 10 estudiantes a otros centros educativos.

Los resultados demuestran que los estudiantes que aprendieron a leer con las Estrategias Pictofónicas lograron mejor desempeño que los del Método Ecléctico en las tres variables medidas.

1. Identificación de las consonantes, porque se encontraron diferencias significativas ($t_{182}=2'884$; $p=0'004$) ($z = 2'650$; $p=0'008$) en el reconocimiento de las consonantes entre los estudiantes del Grupo Experimental, que tuvieron una media superior ($\bar{x}=16,1$; $Dt=5,89$) al Grupo Control ($\bar{x}=13,25$; $DT=7,17$).
2. Decodificación de sílabas, en donde la diferencia de promedios entre la totalidad de sílabas reconocidas por el Grupo Experimental ($\bar{x}=157,04$; $Dt=64,42$) y el Grupo Control ($\bar{x}=113,52$; $Dt=72,63$) establecen una diferencia significativa importante ($t_{182}=4'237$; $p=0'000$) ($z = -4'192$; $p=0'000$) entre ambas estrategias de aprendizaje de la lectura. En los cuatro tipos de sílabas evaluadas se presentaron diferencias significativas a favor del Grupo Experimental: sílabas directas ($t_{182}=3'330$; $p=0'001$) ($z = 3'385$; $p=0'001$); sílabas inversas ($t_{182}=3'704$; $p=0'000$) ($z = -3'598$; $p=0'000$), sílabas mixtas ($t_{182}=3'981$; $p=0'000$) ($z = -4'133$; $p=0'000$) y sílabas consonánticas ($t_{182}=4'485$; $p=0'000$) ($z = -4'327$; $p=0'000$).
3. Lectura de palabras; con las pruebas de contraste se confirmó que hay diferencias significativas entre ambos grupos ($t_{182}=3'750$; $p=0'000$) ($z = -3'620$; $p=0'000$), presentando un mejor promedio de rendimiento el Grupo Experimental ($\bar{x}=14,58$; $Dt=8,66$) en comparación con el Grupo Control ($\bar{x}=9,76$; $Dt=8,65$).

A partir de estos datos se puede afirmar que las tres hipótesis planteadas para la finalización del primer grado se comprobaron, ya que los estudiantes que aprendieron a leer con las Estrategias Pictofónicas reconocieron más consonantes, decodificaron más sílabas y leyeron más palabras en forma fluida que los estudiantes que aprendieron a leer con el Método Ecléctico.

La clave de este logro por parte de los estudiantes del Grupo Experimental, a diferencia de los del Grupo Control, radica en que desarrollaron las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF), destreza indispensable para la

adquisición de la lectura, ya que, como señala Clemente (1989, p. 56) *“la adquisición del sistema alfabético exige de una tarea metalingüística, como es el aislar los fonos y hacer la posterior correspondencia con su grafía, que no se precisa para hablar, ni tampoco para leer como en sistemas como el logográfico, y que tampoco se corresponde estrictamente con la tarea para reconocer los signos en el sistema silábico”*.

La adquisición de las RCGF por parte de los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas se debe a la metodología que este sistema propone, ya que se basa en juegos, canciones, manipulación de objetos concretos, actividades lúdicas, que propician el aprendizaje de los grafemas de una manera estimulante y llamativa. Por lo que, para efectos de este estudio, se considera que esta es la principal clave que explica que los estudiantes del Grupo Experimental hayan adquirido en menor tiempo un mejor rendimiento lector, pues como afirma la misma autora (1989, p.170)

“la motivación consistirá en hacer un objeto de aprendizaje arduo, algo más sencillo y atractivo. Quiero decir que la pregunta clave es si una tarea como, por ejemplo, el conocimiento de las letras, es o no pertinente para el aprendizaje; en este caso, para leer en un sistema alfabético, no podemos desecharla porque no es motivadora, sino, más bien, caso de que sea imprescindible, hacerla motivadora”

5.5 Aprendizaje a largo plazo y postest 3

Con la intención de comprobar que al adquirir la habilidad de lectura por medio de los dos procedimientos de reconocimiento de palabras –léxico y subléxico- los estudiantes del Grupo Experimental se mostrarían como *lectores expertos* (Calvo y Carrillo, 2011) en comparación con los del Grupo Control, se plantearon nueve hipótesis para la evaluación de la muestra que para esta etapa de la investigación, estuvo conformada por 131 estudiantes, 59 del Grupo Experimental y 72 en el Grupo Control.

Se consideraron las siguientes variables en el *postest 3*: tareas de segmentación fonética, velocidad lectora, fluidez lectora, grupo consonántico (CCV), descifrado, longitud polisílaba, calidad lectora, errores de lectura y condición de reprobados.

1. En las tareas de segmentación fonética, los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas tuvieron promedios más altos en las mediciones a corto plazo ($\bar{x}=1,4$; $Dt=2,28$) y largo plazo ($\bar{x}=9,49$; $Dt=3,19$), en comparación con los estudiantes del Método Ecléctico cuyo desempeño fue menor en ambas mediciones, junio de 2010 ($\bar{x}=0,32$; $Dt=1,20$) y en septiembre de 2011 ($\bar{x}=8,25$; $Dt=3,64$). Las pruebas de contraste indicaron diferencias significativas entre los grupos ($t_{192}=4'242$; $p=0'000$) ($z = -5'180$; $p=0'000$).
2. La velocidad lectora presentó dos situaciones. La primera fue que a partir de las pruebas de contraste T-Student y la U de Mann-Whitney se determinó que no habían diferencias significativas en el tiempo que tardaron los estudiantes de ambos grupos en leer las listas de las pruebas de Lectura de Palabras de los tres test aplicados: P.R.O.L.E.C ($t_{129}=-1'479$; $p=0'142$) ($z = -1'261$; $p=0'207$), L.E.E ($t_{129}=1'538$; $p=0'127$) ($z = -1'291$; $p=0'197$) y P.E.R.E.L ($t_{129}=-1'827$; $p=0'044$) ($z = -1'554$; $p=0'120$). La segunda se relaciona con la diferencia en el tiempo que leen pseudopalabras los estudiantes del Grupo Experimental, quienes, de acuerdo con la T-studen existen diferencias significativas entre los grupos ($t_{129} = -2'156$, $p=0'033$), pero se desestima la significancia por no haber distribución normal (Kolmogorov-Smirnov $p=0'000$) , así que se considera la no significancia de la U de Mann-Whitney ($z = -1'913$, $p=0'056$).
3. La fluidez lectora presentó una situación parecida a la anterior. Utilizando la prueba de contraste de significación entre medias (T-Student) se encontraron diferencias significativas en la prueba de Lectura de palabras del test L.E.E entre el Grupo Experimental y el Grupo Control ($t_{129}=1'988$; $p=0'049$); no así en la prueba de lectura de palabras de P.E.R.E.L ($t_{129}=1'246$; $p=0'304$). Mientras que en la Lectura de pseudopalabras del test L.E.E se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de estudio ($t_{129} = 2'802$, $p=0'006$) ($z = -2'456$, $p=0'014$). Al haber mejor desempeño de los estudiantes del Grupo Experimental en dos de las tres pruebas de fluidez aplicadas, se podría decir que tienen mejor rendimiento estos estudiante en esta variable que los del Grupo Control.

4. En la lectura de pseudopalabras con grupo consonántico, los promedios son mayores en los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas ($\bar{x} = 6,54$; $Dt=1,27$) que los del Método Ecléctico ($\bar{x} = 5,81$; $Dt=1,83$), y se hallaron diferencias significativas entre los grupos ($t_{129} = 2'700$, $p=0'008$) ($z = -2'244$, $p=0'025$).
5. El descifrado de palabras entre los dos grupos de estudio no muestran diferencias significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control ($t_{129} = 0'814$, $p=0'417$) ($z = -0'769$, $p=0'442$); no así en el descifrado de pseudopalabras, donde ambas pruebas muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($t_{129} = 2'675$, $p=0'008$) ($z = -2'128$, $p=0'033$).
6. La longitud polisílaba en la Lectura de palabras no presenta diferencia entre los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas y los del Método Ecléctico ($t_{129} = -1'396$, $p=0'165$) ($z = -1'239$, $p=0'215$) pero sí las hay, y de manera significativa, en la lectura de pseudopalabras polisílabas ($t_{129} = 2'338$, $p=0'021$) ($z = -2'122$, $p=0'034$).
7. En la calidad de lectura de palabras y de pseudopalabras se pudo establecer que hay diferencias significativas entre los grupos comparados ($t_{129} = 4'816$, $p=0'000$), ($t_{129} = 4'345$, $p=0'000$).
8. En lo que respecta al total de errores en la lectura de palabras, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ($t_{129} = -0'740$, $p=0'461$) ($z = -0'788$, $p=0'431$), a pesar de que los estudiantes del Grupo Experimental cometieron menos errores en promedio ($\bar{x} = 8,41$; $Dt=3,73$) que los del Grupo Control ($\bar{x} = 8,92$; $Dt=4,14$). Lo mismo sucedió en la lectura de pseudopalabras, los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas cometieron un promedio menor de errores ($\bar{x} = 6,44$; $Dt=3,88$) que los del Método Ecléctico ($\bar{x} = 8,00$; $Dt= 5,64$), pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($t_{129} = -1'800$, $p=0'074$) ($z = -0'431$, $p=0'182$). El uso de la tilde y la sustitución fueron los errores de lectura más frecuentes en ambos grupos de estudio.

9. De los ocho estudiantes reprobados en primer grado, cinco pertenecían al Grupo Experimental. A partir del análisis de desempeño en los posttest y de las entrevistas con las docentes, se puede decir que su condición de reprobados no dependió sólo del método de enseñanza que se utilizó para la adquisición de la lectura durante la investigación, sino un conjunto de aspectos que intervienen en la calificación final, entre ellos, condición socioeconómica y situación familiar, ya que, de acuerdo al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2009), un 70% de la calificación total corresponde a los componentes de trabajo cotidiano, trabajo extraclase, concepto y asistencia.

De estas nueve hipótesis planteadas para la fase a largo plazo se pudieron comprobar seis de ellas, ya que los estudiantes que aprendieron a leer con las Estrategias Pictofónicas realizaron mejor las tareas de segmentación fonética y se desempeñaron mejor en la prueba de Lectura de pseudopalabras en las variables relacionadas con fluidez lectora, descifrado, grupo consonántico, polisílabas y calidad de lectura.

No se encontraron diferencias significativas en la velocidad lectora de palabras y pseudopalabras, ni en el número de errores de lectura que cometen los estudiantes instruidos con uno y otro método. Tampoco se pudo comprobar que menos estudiantes del Grupo Experimental reprobarían el primer grado en comparación con los del Grupo Control.

A la luz del estado actual de nuestros conocimientos sobre los modelos y explicaciones teóricas del aprendizaje de la lectura, se puede observar cómo los resultados obtenidos en este período se ajustan en gran medida a lo que se esperaba, en función de las siguientes consideraciones:

1°. Los estudiantes del Grupo Experimental tuvieron mejores resultados en las evaluaciones a corto plazo y largo plazo en las tareas de segmentación fonética que los estudiantes del Grupo Control. A pesar de que el Método Ecléctico no estimula esta habilidad, algunos estudiantes pudieron realizar estos ejercicios, comprobándose así lo que Borzone y Gragnigns, (1987, p.34) afirman, de que *“la conciencia lingüística puede actuar como una habilidad facilitadora del aprendizaje, en cuyo caso el niño que posee esa habilidad va a*

progresar más rápidamente que el que no la tenga, pero la ausencia de esta capacidad no va a impedir el aprendizaje. Además, en este proceso, puede adquirir esa habilidad aunque no le sea enseñada explícitamente”.

2°. En las pruebas de Lectura de palabras, no se encontraron diferencias significativas en la mayoría de las variables medidas, como velocidad lectora, descifrado, longitud, fluidez de palabras, entre otros. Esto se explica porque una vez adquirida la lectura, predomina el procedimiento léxico, que es el que permite un reconocimiento global e inmediato de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad y que están almacenadas en el léxico mental del lector (Delfior y otros, 2006; Cuetos, 2008). En este caso, los dos métodos comparados desarrollan la vía léxica por lo que se esperaba un desempeño semejante en la lectura de palabras.

3°. La diferencia entre los métodos lo iba a establecer la prueba de Lectura de pseudopalabras, porque, como afirman Defior y otros (2006, p.37), éstas *“evalúan los procesos subléxicos de forma estricta, sin posibilidad de apoyo del conocimiento léxico”*. Como se ha expuesto a lo largo de este informe, los teóricos actuales, entre ellos, De Klerk y Simons (1989, p. 21) coinciden en que *“en la lectura experta, el código visual es más rápido y es el primero en llegar al diccionario mental. Sin embargo, cuando una palabra no es reconocida inmediatamente, o cuando es muy difícil, el código de sonidos es el más adecuado”*. Y en este caso, se esperaba que los estudiantes del Grupo Experimental recurrieran a la vía subléxica para leer las pseudopalabras, porque las Estrategias Pictofónicas, a diferencia del Método Ecléctico, sí estimulan este procesamiento indirecto en el aprendizaje de la lectura.

4°. Los errores de lectura comunes en los dos métodos comparados fueron la sustitución de fonemas y el uso de la tilde. El primero es muestra de la no interiorización por parte de algunos estudiantes de las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF), mientras que el segundo se refiere al problema de que en Costa Rica se enseña a *“Diferenciar la sílaba tónica de las átonas”* (Ministerio de Educación Pública, 2005, p38) en segundo grado; lo que hace que los estudiantes aprendan la regla una vez adquirida la decodificación con ese error. Esto provocó un cambio metodológico en la propuesta del método experimental, que consiste en introducir el concepto de

la tilde al comparar la pronunciación de las dos primeras palabras que surgen en la fusión silábica en las Estrategias Pictofónicas: “mamá” y “mama”, para evitar que surja el error por desconocimiento de la regla ortográfica. Esta modificación será aplicable a nuevos estudiantes de las Estrategias Pictofónicas, porque la detección del error se dio en el análisis de resultados.

5°. La situación de los estudiantes reprobados requiere una discusión más amplia porque la justificación de este estudio fue, precisamente, el problema del porcentaje tan alto de estudiantes reprobados en primer grado (Estado de la Educación, 2009, 2011) y los resultados de la investigación muestran más estudiantes reprobados con la Estrategias Pictofónicas que con el Método Ecléctico, lo que podría interpretarse que lejos de ser la solución, esta propuesta metodológica parece aumentar el problema del fracaso escolar.

Como se pudo comprobar en el apartado relacionado con este tema, al analizar los ocho casos de los estudiantes que reprobaron el primer grado durante la investigación, se observó un rendimiento más alto en los cinco estudiantes del Grupo Experimental en comparación con los tres del Grupo Control. Las docentes atribuyeron las razones a factores relacionados con problemas familiares, indiferencia del hogar, situación socioeconómica y rendimiento lento de los estudiantes. En el grupo focal, las docentes participantes explicaron que el rezago escolar se debía a los diferentes ritmos de aprendizaje que presentan los estudiantes, la falta de compromiso por parte de sus familias, y la situación socioeconómica en la que viven. Esto concuerda con lo que señalan Jiménez y Artiles (1989, p.22) de que *“la mayoría de las investigaciones en este tema, consideran que el ambiente familiar al que el niño está expuesto y el nivel evolutivo de éste, interactúan para dar lugar al funcionamiento cognitivo posterior y al desarrollo intelectual y lingüístico”*

Al hacer una revisión teórica sobre el tema en Costa Rica, sólo hay dos estudios recientes sobre el rezago escolar, uno realizado por la Dra. Marielos Murillo, investigadora de la Universidad de Costa Rica y otro hecho por la Dra. Ana Teresa León, investigadora de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Murillo (2010) realizó 37 entrevistas semi-estructuradas a docentes de primer ciclo y directores de escuelas con altos índices de rezago educativo y en

escuelas exitosas; a especialistas costarricenses en lectura y escritura; y realizó un grupo focal de 30 docentes de Educación Preescolar y de Educación Primaria, con el fin de identificar las causas del fracaso escolar en lectura y escritura en niños y niñas de primer ciclo de educación primaria costarricense.

Ella detectó tres tipos de causas en el fracaso escolar: internas, externas y personales.

- a) Las causas internas se refieren a la planificación curricular orientada hacia el aprendizaje de contenidos desarticulados, las practicas docentes dirigidas hacia la colectividad, invisibilidad organizacional de los niños y las niñas repitentes y con dificultades de lectura y escritura; imprecisión en la valoración del tiempo y dedicación que requieren los procesos iniciales de lectura y escritura; programas actuales del área de lengua y sistema de evaluación condicionan el patrón seguido al aprobar o reprobar a un estudiante; docentes sin formación especializada en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; y desfase entre el perfil de salida del nivel de transición y el perfil de entrada de primer grado.
- b) En las causas externas destaca dos: la situación familiar, donde la dinámica se alejada del ideal esperado en la institución escolar (expectativas; permanencia en la escuela; rendimiento académico; educación como mecanismo de ascenso social) y los déficits ambientales.
- c) Las causas personales tienen relación con los problemas en el desarrollo del lenguaje (vocabulario pobre, comprensión limitada, pronunciación simplificada, desinterés por la lectura y la escritura), ausentismo, dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por su parte, León (2010) en un estudio para el Estado de la Educación 2011, además de identificar los factores intervinientes señalados por la literatura y de precisar la dimensión estadística del problema, hizo una aproximación a las apreciaciones que los responsables directos del proceso educativo formulan entorno a esta problemática del fracaso en primer grado en Costa Rica, ya que buscó en cuatro unidades del Ministerio de Educación

Pública, y en ninguna fue posible identificar investigaciones al respecto. Por tanto, optó por hacer una consulta a un grupo de 14 docentes, siete del nivel de transición y siete de primer grado, procedentes de tres zonas diferentes del país (San José, Heredia, Zona Sur-sur), para que fueran ellas quienes aportaran sus criterios, desde las vivencias mismas del aula, y de esa manera realizar un acercamiento a su perspectivas respecto a los elementos críticos que favorecen el éxito o fracaso en primer grado.

En su informe, León destaca los factores que definen el éxito en primer grado, en lugar de los aspectos que llevan al fracaso, porque, según ella *“el fracaso escolar constituye un constructo social que en los últimos tiempos va migrando poco a poco de la expulsión (o deserción) a un problema de exclusión, que no necesariamente implica estar fuera de las escuelas, sino más bien, fuera de las condiciones requeridas para el éxito”* (León, 2010, p.10)

- a) *Madurez*: a nivel psicomotor (motora fina y gruesa bien desarrollada) y el estímulo de habilidades básicas (coloreo-recorte-pegado).
- b) *Estimulación recibida*: en lenguaje, percepción, ubicación espacial, conceptos básicos.
- c) *Área emocional*: un niño o niña estable y seguro, con autoestima fuerte, con buen manejo social, control de sus emociones y conducta, respetuoso de los límites; con adecuados hábitos de convivencia, normas y urbanidad; que esté dispuesto a interactuar.
- d) *Sólida preparación a nivel de preescolar*: ayuda en cuanto a normas, escucha y habla (expresión), lateralidad, relaciones espaciales, entre otros contenidos que tengan relación con primer grado.
- e) *Aspectos didácticos*: las prácticas constantes de preparación para exámenes, el fortalecimiento de las áreas en forma integral; una buena metodología de trabajo que considere los contenidos en forma integral.
- f) *Metodología*: que despierte interés, con estrategias lúdicas y menos magistrales, significativas, constructivistas y a partir de aprendizajes previos.

- g) *Ambiente*: agradable y seguro en cuanto a las relaciones interpersonales y el ambiente físico.
- h) *Organización*: cantidad de estudiantes que se asignen por aula, y el tamaño del salón de clases.
- i) *Docentes*: con una visión y misión innovadora; profesionales comprometidos con su labor; con capacidad para atender niños y niñas pequeños; no solo interesados por lo cognoscitivo, sino también por lo emocional; que estimule y apoye; que tenga experiencia laboral.
- j) *La familia*: el trabajo en equipo o en conjunto con la familia, ya que el apoyo de los padres, particularmente en primer grado, es esencial, para la formación de hábitos de estudio y de lectura.
- k) *Apoyo y motivación integral*: de parte de todos: familiares, docentes y niño o niña.

En síntesis, la idea popular de que “*un estudiante con una muy buena maestra y un mal método de lectura puede aprender a leer*” se queda corta, porque en este apartado queda en evidencia que es fundamental contar también con una familia comprometida. El aprendizaje de la lectura depende de la interacción entre los elementos de una tríada: estudiante, docente y familia.

5.6 Cierre

Se consideraron dos actividades importantes como cierre del estudio longitudinal: el grupo focal y la divulgación.

El grupo focal permitió conocer tres aspectos fundamentales sobre los dos métodos de enseñanza de la lectura: el grado de satisfacción de las docentes, la efectividad del método y los cambios realizados en la metodología durante el proceso de instrucción.

Con respecto a las Estrategias Pictofónicas, se puede decir que las docentes del Grupo Experimental se sintieron satisfechas con la propuesta metodológica, lo consideran un método efectivo para la enseñanza de la lectura, por lo flexible que es en la metodología a seguir, y la posibilidad de

innovar durante el proceso, además de que no consideraron necesario hacer modificaciones a la propuesta.

Las docentes que utilizaron el Método Eclético manifestaron insatisfacción por los resultados obtenidos con sus estudiantes en primer grado, ya que resultó lento para las demandas del programa de estudios actual. Aunque están convencidas en la efectividad del método, consideraron necesario realizar varias modificaciones, entre ellas, el eliminar carteles de presentación y enseñar las sílabas por series o familias, para lograr el aprendizaje de la lectura en menos tiempo de lo que estipula el método.

El proceso de divulgación de las Estrategias Pictofónicas se enfocó en dos mecanismos: las redes sociales y la capacitación profesional. Ambas han dado los resultados esperados.

Con la creación de la página de Facebook (facebook.com/metodo.pictofonico), en apenas 15 meses de estar en la Web, ya suman un total de 709 seguidores de las Estrategias Pictofónicas, lo que evidencia su aceptación por parte de los profesionales involucrados en la enseñanza de la lectura, tanto a nivel de aprendizaje inicial de los estudiantes de primer grado de la Educación General Básica, como estrategia de intervención por parte de especialistas en Educación Especial y Psicopedagogía.

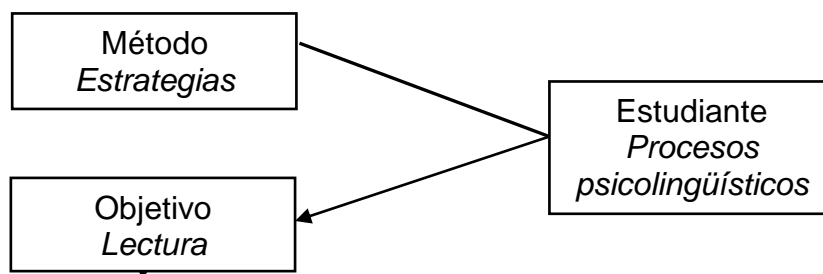
Tanto las docentes participantes en la investigación como los seguidores de Facebook se han encargado de promover las Estrategias Pictofónicas, lo que ha generado una serie de invitaciones a impartir charlas, reuniones e incluso un congreso, para capacitar a los profesionales en educación en el uso de esta nueva alternativa de enseñanza de la lectura para el sistema educativo costarricense.

5.7 Líneas de investigación

En definitiva, al analizar los resultados a la luz de las hipótesis que se plantearon en cada una de las fases de medición en que se dividió el estudio, se puede decir con evidencia estadística que los estudiantes instruidos con las Estrategias Pictofónicas reconocen mejor vocales, consonantes, sílabas,

palabras y pseudopalabras gracias al desarrollo de la principal habilidad psicolingüística de la lectura: el dominio de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF)

Esta clave de decodificación es lo que resulta innovador en el contexto educativo costarricense, pues la tradición didáctica de la enseñanza de la lectura ha puesto el énfasis en el método en sí, cuando en realidad la aplicación de un método no hace posible *per se* el aprendizaje de la lectura, sino que el conjunto de estrategias que éste incluye es lo que permite construir los procesos psicolingüísticos necesarios para que el estudiante analice el lenguaje y así adquiera el objetivo final que es la lectura, como se ilustra en este esquema.



Por su fundamentación en los modelos actuales del procesamiento de la lectura, las Estrategias Pictofónicas cumplen con esta condición, ya que para formar lectores expertos es indispensable estimular dos procedimientos cognitivos diferenciados en la decodificación o lectura: la vía léxica o de reconocimiento visual y la vía subléxica o de recodificación fonológica. El desarrollo de ambas destrezas permitirá alcanzar el objetivo último de todo método de lectura: que los estudiantes aprendan a leer.

Sin embargo, para que realmente haya un aprendizaje de la lectura, se hace indispensable considerar el otro aspecto que le conlleva: la comprensión lectora, pues como afirman Muñoz y Schelstraete (2008, p.3) "*saber leer significa, en primer término, decodificar, descifrar los signos impresos, pero sobre todo significa construir un modelo mental coherente del sentido del texto. Por 'modelo mental' debemos entender una construcción hecha por el lector, una representación mental cuasi analógica de las entidades evocadas por el texto, que puede diferir de éste, pero que va más allá del mismo*"

La propuesta que surge a partir de esta investigación es dar seguimiento a los estudiantes participantes en este estudio, ya que resulta interesante comparar las características de la comprensión lectora de los estudiantes que fueron instruidos con las Estrategias Pictofónicas y los que aprendieron a leer con el Método Ecléctico.

De igual forma, se puede proponer un estudio sobre los aspectos relacionados con el aprendizaje de la Lengua, con temas que incluyan las particularidades en la redacción, copia, caligrafía, ortografía y demás, porque las Estrategias Pictofónicas incluyen además, la enseñanza de la escritura y el desarrollo de los procesos semánticos y sintácticos.

Una propuesta concreta.

Como se ha venido destacando desde la introducción, en Costa Rica “*no se está enseñando bien a leer y escribir*” ” (Villegas, 2011, p.1), como lo reconoce el Ministro de Educación, Leonardo Garnier en el periódico *La Nación*; por lo que es indispensable realizar un cambio metodológico, no sólo en primer grado, sino desde el Preescolar, nivel que le corresponde desarrollar las destrezas iniciales para el aprendizaje de la lectura.

En el III Informe del Estado de la Educación (2011, p. 90), se le recomienda al nivel de Preescolar lo siguiente

“Promover ciertas competencias que preceden a la lectura convencional y que están identificadas como predictores de éxito posterior en lectura. Estas competencias incluyen: i) el manejo del lenguaje (por ejemplo, vocabulario), ii) las convenciones de la palabras impresa (por ejemplo, saber que la escritura va de izquierda a derecha a través de la página), iii) formas iniciales de escritura (por ejemplo, escribir el nombre propio), iv) conocimiento de grafemas (por ejemplo, nombra letras del alfabeto), v) correspondencia fonema-grafema (por ejemplo, saber que la letra ‘p’ hace el sonido /p/) y vi) conciencia fonológica (por ejemplo, reconocer que la palabra ‘papá’ comienza con el sonido /p/”

Al leer esta cita, pareciera que se estuviera describiendo las actividades que se proponen en las Estrategias Pictofónicas en la primera etapa

correspondiente al desarrollo perceptual. Y es que, precisamente, este sistema de enseñanza de la lectura, al estar fundamentado en los procesos psicolingüísticos y los modelos actuales de reconocimiento de la palabra, se convierte en una respuesta a las demandas de la población estudiantil costarricense.

Los resultados que se presentaron en este informe, dan la evidencia estadística suficiente para afirmar que las Estrategias Pictofónicas son una propuesta eficaz de la enseñanza de la lectura, no sólo por los datos recogidos directamente con la aplicación de las pruebas a los estudiantes que conformaron la muestra del estudio, sino también por la evidente acogida que ha tenido este enfoque en las redes sociales.

En la cuenta de Facebook, las y los docentes que han utilizado esta metodología comentan los logros que han alcanzado sus estudiantes, además de que, por medio de ésta, se ha recibido múltiples solicitudes de charlas para instituciones educativas públicas y privadas a lo largo y ancho del país, habiéndose logrado impartir al menos un taller en cada una de las siete provincias de Costa Rica.

Esto demuestra también la necesidad que tiene el educador de primaria de encontrar otras alternativas de enseñanza de la lectura para sus estudiantes; del educador de preescolar de empezar a estimular la lectura desde temprana edad; y de docentes de apoyo, de contar con estrategias específicas que le permitan atender los problemas de aprendizaje de la lectura que emergen en cantidad durante cada curso lectivo.

A partir de las experiencias docentes que comparten los seguidores de las Estrategias Pictofónicas en las redes sociales, de las charlas que se imparten en las instituciones educativas, y de la publicación de los resultados de este estudio en revistas científicas, se espera dar a conocer la efectividad del método para promoverlo en el ámbito nacional, por el respaldo científico de un estudio experimental de dos años, que certifica que los estudiantes de primer grado que reciben la instrucción con las Estrategias Pictofónicas no sólo aprenden a leer, sino que llegan a convertirse en *“lectores expertos”*.

REFERENCIAS

6 Referencias bibliográficas.

- Acuña, G. y Olivares, E. (1999). *Nicaragüenses en Costa Rica*. Costa Rica: CERCA.
- Aguilar, Esther (1994). *Método Ecléctico con carteles de experiencia*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La Enseñanza de la lectura. *Revista Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- Barrio, J. (2007). Los primeros pasos (por atajos y veredas) hacia la lengua escrita. En Ministerio de Educación y Ciencia. *El desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y Primaria* (pp. 67-93). España: Secretaría General Técnica.
- Benavides, J., Lema, J., Carrasco, M., Machado, P. y Delgado, J. (2009). *Monografía Institucional*. Costa Rica: Escuela República Francesa.
- Bolaños, B., Cambroner, M. y Venegas, A. (2006). *Didáctica de la lectoescritura*. Costa Rica: EUNED.
- Borzzone, M. y Gragnigns, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Argentina: Editorial El Ateneo.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1983) *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.
- Cabeza, E. (2009). *Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica*. Extraído el 25 de julio de 2009 desde <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/metodologia-para-la-adquisicion-de-una-correcta-elena-cabeza-pereiro.pdf>
- Calvo, A. y Carrillo, M. (2011). *El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística*. Extraído el 25 de julio de 2012 desde http://www.educarm.es/lecto_escritura/curso/03/t03.pdf
- Carpio, M. (2000). *El Método Pictofónico*. Costa Rica: Imprenta Cartago.
- Carrillo, M., y Alegría, J. (2009), *Exploración de las habilidades fonológicas en escolares disléxicos: teoría y práctica*. Extraído el 18 de agosto de 2012

desde <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/309/309v29n02a13153359pdf001.pdf>

- Carrillo, M. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: CIDE.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana S.A. Taurus.
- Chavarría, G. (2006). *La lectura: un proceso para correlacionar los contenidos en la escuela primaria*. Extraído el 10 de mayo de 2012 desde http://www.latindex.ucr.ac.cr/pnsac003/008_capitulo.pdf
- Chaves, A (2002). Los procesos iniciales de lectoescritura en el nivel inicial. Extraído el 30 de agosto de 2010 desde <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2002/archivos/procesos.pdf>
- Chaves, L. (2004). *Los procesos iniciales de lecto-escritura desde la filosofía del Lenguaje Integral. Teoría y Práctica*. Costa Rica: IIMEC.
- Clemente, M. (1989). Estudio de los procesos metacognitivos de la comprensión de lectura. En Fundación Germán Sánchez Ruiperez. *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Coltheart, M. (2007). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En Snowling, M y Hulme, Ch. *The Science of reading a Handbook*. (pp. 9-20). USA: Blackwell Publishing
- Crowder, R. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuadrado, I. (2008). *Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Francia: Editions Publibook
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura (7ª ed.)*. España: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández, M., García, M., Ibáñez, F., Muñiz, P., Rodríguez, E., Suárez, L. y Gallego, J. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula*

abierta: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, N°81, 133-145.

Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruanos, E. (2002). *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC)*. España: TEA Ediciones.

De Klerk, L. y Simons, P. (1989). Estudio de los procesos metacognitivos de la comprensión de lectura. En Fundación Germán Sánchez Ruiperez. *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.

Defior, S. (2006). *Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector*. Extraído el 18 de agosto de 2012 desde http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_los_problemas_de_lectura_b.pdf

Defior, S. y Serrano, F. (2001). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.11, N°1, 79-94.

Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Rosa, G. y Dolores, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.

Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.

Ehri, L. C. (2006). The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters Awareness. En Dickinson, D., y Neuman, S. *Handbook of Early Literacy Research. Volume 2* (pp. 113-131). New York: Guilford Publications.

Frith, U. (1985). *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. Extraído el día 17 de agosto de 2012 desde http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufirth/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf

Gamboa, E. (1962). *Guía de trabajo para la maestra de primer grado con Paco y Lola*. Costa Rica: Librería e imprenta Atenea.

- Gaur, A. (1990). *Historia de la Escritura*. Madrid: Pirámide.
- Goswami, U. y Bryant, P. (2004). *Phonological skills and learning to read*. New York: Phycgikigy Press Ltd.
- Gudmundson, L. (2010). *Costa Rica antes del café*. Costa Rica: EUNED.
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). *Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación*. Extraído el día 16 de mayo de 2012 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci_arttext
- Huerta, E., y Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- Huey, D.B, (1908) *Psychology and Pedagogy of Reading, with a Review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading*. Nueva York: McMillan.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2012). *Cifras preliminares de población y vivienda 2011*. Extraído el día 16 de mayo de 2012 desde www.inec.go.cr.
- International Dyslexia Association (2002). *Qué es la dislexia?* Extraído el día 17 de agosto de 2012 desde <http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm>
- Jiménez, J.E. y Artilles, C. (1989) *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Síntesis.
- Krueger, R. and Casey, M. (2000). *Focus Groups. A practical guide for applied research*. California: Sage Publications, Inc.
- LaBerge, D. y Samuels, S.J. (1974) Toward a theory of automatic information processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- León, A. (2010). *Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica*. Extraído el día 15 de mayo de 2012 desde

http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/doc/s/ponencias/Leon_2010_fracaso_escolar_primer_grado.pdf

- León, O. G., Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Liberman, I.Y. (1973) Segmentation of the spoken word and Reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Lebrero, M.P. (1992). *Cómo formar buenos lectores*. Madrid: Escuela Española.
- Lozano, L., y Lozano, M. (1999). *Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica*. Extraído el día 16 de mayo de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45462>
- Maldonado, A., Sebastián, E. y Soto, P. (1992). *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje de las áreas del conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.
- McGuinness, D. (1999). *A Scientific Revolution in Reading. Why Our Children Can't Read and What We Can Do About It*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Ministerio de Educación Pública. (1994). *Política Educativa Hacia el Siglo XXI*. Extraído el día 30 de agosto de 2010 desde <http://www.oei.es/quipu/costarica/politicaeducativasigloXXI.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2005). *Programas de Estudio 2005. Español. I Ciclo*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública (2009). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. Extraído el día 07 de setiembre de 2012 desde <http://www.apse.or.cr/webapse/legdoc/leg03.htm>

Ministerio de Educación Pública (2010). *Matricula Inicial en I y II Ciclos, por año cursado y sexo, según zona y dependencia 2010*. MEP: Departamento de Análisis Estadístico.

Ministerio de Educación Pública (2011a). *Calendario Escolar 2010*. Extraído el día 21 de marzo de 2012 desde http://www.socialesenlinea.profesoresdevanguardia.net/index.php?option=com_content&view=article&id=126%3Acalendario-escolar-mep-2011&catid=53%3Aevaluacion&Itemid=27

Ministerio de Educación Pública (2011b). *Lista de lecturas obligatorias, curso lectivo 2011*. Extraído el día 14 de setiembre de 2012 desde <http://www.educatico.ed.cr/Primaria/Imagenes/LecturasObligatorias2011.pdf>

Montero, E. (2007). *¿Cómo favorecer el lenguaje en las niñas y los niños de cero a seis años?* Extraído el día 15 de diciembre de 2010 desde: http://www.drea.co.cr/preescolar/documentos/02_

Muñoz, M., Mata, O. y Solano, O. (1997). *Serie de Lenguaje para la Enseñanza Especial*. Costa Rica: Editorial Fernández-Arce.

Muñoz, C. y Schelstraete, M. (2008). *Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?* Extraído el día 16 de septiembre de 2012 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>

Murillo, R., Rojas, T. y Madrigal, R. (1999). *Diagnóstico Pedagógico: un instrumento para evaluar a escolares en las áreas de Lectura, Escritura y Aritmética (L.E.A)*. Costa Rica: Imprenta Cartaginesa.

Murillo, M. (2010). *Causas del fracaso escolar en primer ciclo de la educación primaria costarricense*. Extraído el día 11 de mayo de 2012 desde http://www.facultadeduccion.ucr.ac.cr/recursos/docs/Contenidos/2_Marielos_Murillo.Informe_Fracaso_escolar_22_de_mayo_de_20121.pdf

Pardo, A., y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.

- Perfetti, Ch. (2001). Reading Skill. En Smelser, N and Baltes, P. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon
- Phillips, B., and Torgesen, J. (2006). Phonemic Awareness and Reading: Beyond the Growth of Initial Reading accuracy. En Dickinson, D., y Neuman, S. *Handbook of Early Literacy Research. Volume 2* (pp. 101-105). New York: Guilford Publications.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Programa Estado de la Nación (2008). *Segundo informe del Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer informe del Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- R. de Chacón, N. (1976). *Un criterio ecléctico en la enseñanza de la lectoescritura*. Costa Rica: Editorial Fernández – Arce.
- R. de Chacón, N. (1994). *El Método Ecléctico. Una invitación para aprender a leer y escribir*. Costa Rica: ALEF Editores.
- R. de Chacón, N y García, N. (1996). *Guía Didáctica Español 1. Serie: Hacia el siglo XXI*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ramos, L. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación* 34(1), 201-216 Extraído el día 16 de agosto de 2012 desde <http://www.rieoei.org/rie34a07.PDF>
- Richgels, D. (2002). The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters Awareness. En Dickinson, D., y Neuman, S. *Handbook of Early Literacy Research. Volume 1* (pp. 142-154). New York: Guilford Publications.
- Rivas, R. y Fernandez, P. (2007). *Dislexia, disortografía y disgrafía* Madrid: Ediciones Pirámide.

- Robinson, A. (1996). *Historia de la escritura. Alfabetos, jeroglíficos y pictogramas*. Barcelona: Ediciones Destino S.A.
- Rodríguez, M. (1995). *Juegos creativos y la iniciación en la lectoescritura*. Costa Rica: Editec Editores S.A.
- Rojas, M. y Aguilar, O. (2006) ¿Práctica de palabras o de ideas? Panorama histórico de la enseñanza del léxico en Costa Rica. *Revista Educación* 30(1), 103-126.
- Rojas, E., y Villalobos, W. (1995). *Análisis de un Texto costarricense de lectoescritura*. Costa Rica: Editorial Fernández – Arce.
- Román, F (2008). *Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para Orientadores y Profesores de Primaria*. Extraído el día 19 de agosto de 2012 desde <http://librospdf.blogspot.com/2008/10/actualizacin-en-dislexia-del-desarrollo.html>
- Romero, R. Torrado, M., y Mesa, C. (2006). *Emergencia de las capacidades metalingüísticas*. Extraído el día 16 de mayo de 2012 desde http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300002
- Sans, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender?* Barcelona: Edebé.
- Sebastián, E. y Maldonado, A. (1986) El desarrollo de las estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes. En J.M. Meisel (ed.). *Adquisición del Lenguaje*. Frankfurt: Klaus Dieter Verlag.
- Sebastián, E. y Maldonado A. (1998). La reflexión metalingüística: Algunas consideraciones teóricas y aplicadas. *Estudios de Psicología*, 60, 79-98.
- Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Seymour, P. M. (2007). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En Snowling, M y Hulme, Ch. *The Science of reading a Handbook*. (pp. 9-20). USA: Blackwell Publishing

- Seymour, P., Aro, M. y Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Snowling, M y Frith, U. (1981). The role of sound, shape and orthographic cues in early reading. *British Journal of Psychology*, 72, 83-87.
- Smith, F. (1971) *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. [Edición española: *Comprensión Lectora*. México: Trillas, 1980.
- Villegas, J. (2011, 20 de noviembre) Preescolar es la clave para primeros pasos en lectura. (2011, noviembre 20). *La Nación*.<http://www.nacion.com/2011-11-20/EIPais/preescolar-es-clave-para-primeros-pasos-en-lectura.aspx>
- Viñao, A. (2009) La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol. 3, nº 1. Universidad de Salamanca. http://www.sal.es/efora_03/n3_01_vinao.pdf

ANEXOS

7 Anexos

ANEXO 1

Serie Hacia la Luz. Español 1

Ministerio de Educación Pública. Costa Rica

Textos correspondientes a los carteles preparatorios 1 al 11.

Cartel No. 1

Rita lleva la bola.

La bola es roja.

Oba, oba, es la bola.

Tema central: el juego. Juegos tradicionales

Cartel No. 2

Este es el carro.

Tito lleva el carro.

El carro es de Tito.

Tema central: el juego

Cartel No. 3

Dame la mano, amigo.

Dame la mano, amiga.

Toma mi mano amiga.

Tema central: la amistad

Cartel No. 4

Este es el dado.

El dado es de Beto.

Beto toma el dado.

Beto lee el dado.

Tema central: el juego; interacción racial, Beto es de raza negra.

Cartel No. 5

Este es el pato.

El pato es de Rita.

El pato se llama Popi.

El pato Popi nada.

Tema central: las mascotas

Cartel No. 6

Esta es la casa.

La casa es de Rita.

La casa es bonita.

Rita ama su casa.

Tema central; la vivienda

Cartel No. 7

Canelo es el perro.
Es el perro de Tito.
Tito llama a su perro.

Tema central: las mascotas

Cartel No. 8

Bolita es el gato de Beto.
Es un bonito gato.
Bolita, el gato, arrolla su cola.
Este gato va a dormir.

Tema central: las mascotas

Cartel No.9

Rita le da pan al pato.
Tito le da pan al perro.
Beto le da pan al gato.
Popi, Canelo y Bolita comen pan.
Cua, cua, cua.
Miau, miau.
El pan está rico.

Tema central: el alimento

Cartel No. 10

Dame la patita lorita.
Mi lora da la patita.
Si me da la patita, le doy rica masa.
Si me da la patita, la llevo a pasear.
Urria, urria, urria.
La patita, lorita.
La patita, lorita.

Tema central: las mascotas, la amistad

Cartel No. 11

Peluca es un payaso.
Peluca vive en una carpa.
Peluca ama a los niños.
Los niños aman a Peluca.
Beto, Tito y Rita cantan con Peluca.

Tema central: la amistad, vivencias de la comunidad.

Datos profesionales de las docentes**ANEXO 2**

Estimada compañera.

Como usted sabe, desde hace varios meses he venido desarrollando, con la autorización del señor Supervisor de Centros Educativos del Circuito 05 de la Región Educativa de Cartago, un estudio sobre la eficacia del Método Pictofónico para la Enseñanza de la Lectoescritura en Primer Grado. Esta investigación se ha desarrollado gracias a su valiosa ayuda, para la cual ahora necesito que me facilite la siguiente información. No omito reiterarle que el tratamiento de los datos es discrecional y únicamente para los fines del trabajo en la etapa actual en la que estoy construyendo el Perfil del Docente.

Atentamente;

M.Ed. María de los Ángeles Carpio Brenes

Investigadora

Datos personales:

1- Nombre

2- Su edad

3- Escuela en la que trabaja

4- Sección que imparte

Datos de experiencia:

5- Marque con una **X**, dentro de paréntesis, su grado académico:

Bachillerato ()

Licenciatura ()

Maestría ()

Doctorado ()

6- Marque con una **X**, dentro de paréntesis, la condición de su Nombramiento:

Interino () Propiedad ()

7- Marque con una **X**, dentro de paréntesis, los años de experiencia impartiendo lecciones:

Entre 1 y 5 años () Entre 5 y 10 años () Entre 10 y 15 () Más de 15 años ()

8- Durante esos años en lo que ha impartido lecciones, ¿Cuántas veces ha dado Primer Grado?

Marque con una **X** ese número de veces:

/1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ /7/ /8/ /9/ /10/ /11/ /12/ /13/ /14/ /15/ /Más/

9- Marque con una **X**, dentro de paréntesis, el Método de Lectoescritura utilizado cuando impartió primer grado. Puede Marcar más de una opción.

Fonético ()

Ecléctico ()

Natural Integra ()

Global ()

Endogenésico ()

Otro ()

10- En caso de haber marcado la opción "Otro", por favor especifique cuál: _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

Registro Silábico**ANEXO 3**

Estudiante: _____

Las vocales, letras del abecedario y sílabas coloreadas son las del dominio del estudiante*Vocales*

a	e	i	o	u
---	---	---	---	---

Sílabas directas

ba	be	bi	bo	bu	ca	co	cu	ce	ci
cha	che	chi	cho	chu	da	de	di	do	du
fa	fe	fi	fo	fu	ga	go	gu	ge	gi
ha	he	hi	ho	hu	ja	je	ji	jo	ju
ka	ke	ki	ko	ku	la	le	li	lo	lu
lla	lle	lli	llo	llu	ma	me	mi	mo	mu
na	ne	ni	no	nu	ña	ñe	ñi	ño	ñu
pa	pe	pi	po	pu	ra	re	ri	ro	ru
rra	rre	rri	rro	rru	sa	se	si	so	su
ta	te	ti	to	tu	va	ve	vi	vo	vu
xa	xe	xi	xo	xu	ya	ye	yi	yo	yu
za	ze	zi	zo	zu	que	qui	wi	wa	
gue	gui	güe	güi						

Sílabas inversas

as	es	is	os	us	al	el	il	ol	ul
ar	er	ir	or	ur	an	en	in	on	un

Sílabas mixtas

con	sin	pan	sal	por	sol	cal	paz	mil	faz
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Sílabas consonánticas

bra	bre	bri	bro	bru	bla	ble	bli	blo	blu
cra	cre	cri	cro	cru	cla	cle	cli	clo	clu
dra	dre	dri	dro	dru					
fra	fre	fri	fro	fru	fla	fle	fli	flo	flu
gra	gre	gri	gro	gru	gla	gle	gli	glo	glu
pra	pre	pri	pro	pru	pla	ple	pli	plo	plu
tru	tre	tri	tro	tru	tla	tle	tli	tlo	tlu

Registro de palabras**ANEXO 4**

Estudiante_____

Escuela_____ Sección_____

Palabra	Postest1	Postest2	Postest3
di			
pan			
la			
queso			
espada			
un			
busca			
chico			
sol			
payaso			
grano			
olmo			
salto			
pueblo			
tronco			
fuerza			
tierra			
duende			
prisa			
culpa			
chiste			
duquesa			
hundido			
cisne			
gitano			
pompa			
empeño			
balsa			
payaso			
entretenimiento			
fijó			

Clave: NO= 0 SI= 1

Lectura de palabras (PEREL)**ANEXO 5**

Estudiante _____ Escuela _____ Sección _____ Fecha _____

PALABRA	PRIMERA RESPUESTA	AUTOCORRECCIÓN	DESCIFRADO	LECTURA
di				
pan				
la				
queso				
espada				
un				
busca				
chico				
sol				
payaso				
piedra				
huevo				
chivo				
zapato				
tres				
buhardilla				
juega				
circo				
falso				
zueco				
cruz				
chantaje				
guisante				
truco				
eleva				
grúa				
puño				
chafar				
bizco				
quiere				
llamas				
ejemplo				
joya				
casquería				
costumbre				
cuña				
chusco				
flan				
cañón				
cocina				
balcón				
lumbre				
croqueta				
gol				
telegráfico				
prometer				
punzante				
gasolinera				
yeso				

PALABRA	PRIMERA RESPUESTA	AUTOCORRECCIÓN	DESCIFRADO	LECTURA
alzar				
galán				
zorruno				
limeño				
pequeña				
criba				
costilla				
yute				
quejas				
dibujar				
huella				
enjambre				
visible				
platirrino				
infundir				
bombonera				
taxi				
pretil				
extender				
cofrade				
triunvirato				
enriquecer				
lumbrera				
exhibición				
chifladura				
huraño				
indistinguible				
drogado				
buey				
alfalfa				
fuga				
pluscuamperfecto				
triciclo				
bruces				
herrumbroso				
burgomaestre				
laxo				
ñoñerías				
kilo				
zarigüeya				
isleño				
apañó				
tácito				
Indicó				
asíntota				
ácrata				
influyó				
peligré				
bóvido				
publicó				
ímpetu				

Lectura de palabras (PROLEC)**ANEXO 6**

Estudiante _____ Escuela _____ Sección _____ Fecha _____

Palabra	Respuesta	Error
grano		
olmo		
salto		
pueblo		
tronco		
fuerza		
tierra		
duende		
prisa		
culpa		
este		
cristal		
viaje		
pierna		
planta		
droga		
arco		
tarta		
grande		
disco		
piedra		
siempre		
ancho		
isla		
clase		
fuego		
gente		
blando		
viento		
pluma		

Segmentación fonémica (pretest)**ANEXO 7**

Estudiante _____ Escuela _____ Sección _____ Fecha _____

ítem	Palabra	Respuesta (transcripción fonética)	Observaciones	R
A	ramo			
B	flan			
C	semana			
1	sur			
2	rey			
3	mulo			
4	norma			
5	Flor			
6	frase			
7	lejano			
8	fórmula			
9	reloj			
10	frágil			
11	lesionar			
12	fingir			
13	relojería			
14	floreecer			

R: respuesta 0= incorrecto 1= correcto

Segmentación fonémica (postest)

ítem	Palabra	Respuesta (transcripción fonética)	Observaciones	R
A	ramo			
B	flan			
C	semana			
1	sur			
2	rey			
3	mulo			
4	norma			
5	Flor			
6	frase			
7	lejano			
8	fórmula			
9	reloj			
10	frágil			
11	lesionar			
12	fingir			
13	relojería			
14	floreecer			

R: respuesta 0= incorrecto 1= correcto

Lectura de palabras (LEE)**Anexo 8**

Estudiante _____ Escuela _____ Sección _____ Fecha _____

Palabra	Respuesta	Tipo lectura F S V I	P 0 1 2	Error
Chiste				
Duquesa				
Hundido				
Cisne				
Gitano				
Pompa				
Empeño				
Balsa				
Payaso				
Entretenimiento				
Fijó				
Péndulo				
Nuez				
Aduana				
Tableta				
Anguila				
Honda				
Flan				
Astronauta				
Ánimo				
Mandamiento				
Mástil				
Dedal				
Prensa				
Guiño				
Hiena				
Hamaca				
Gentil				
Rima				
Cruel				
Dependiente				
Pavo				
Derrota				
Pelaje				
Fiel				
Mantel				
Asfalto				
Jungla				
Pupitre				
Fachada				
Repisa				
Faro				

Lectura de pseudopalabras (LEE)**Anexo 9**

Estudiante _____ Escuela _____ Sección _____ Fecha _____

Palabra	Respuesta	Tipo lectura F S V I	P 0 1 2	Error
Chisño				
Ipitanami				
Peyata				
Balma				
Dujó				
Duguizo				
Cetilno				
Pénfano				
Cral				
Sasgla				
Ingrono				
Croiz				
Dechazo				
Detel				
Disnutible				
Honto				
Ripa				
Pompe				
Funtimiente				
Us				
Hemildo				
Yesa				
Astenda				
Pioz				
Guite				
Remano				
Mandal				
Hiepo				
Lasaje				
Genles				
Maro				
Astridamiensa				
Halade				
Mastán				
Farroda				
Agenso				
Padunó				
Pansata				
Deplo				
Denotre				
Empasa				